U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

A transição do papel de discente para a responsabilidade docente: Um percurso de descoberta e evolução

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018, de 16 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei 27/2021, de 16 de abril e o Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio.

Orientador: Professora Doutora Patrícia Coutinho

Sofia de Passos Bernardo

Porto, junho de 2026

Ficha de Catalogação

Bernardo, S. (2026). *A transição do papel de discente para a responsabilidade docente: Um percurso de descoberta e evolução.* Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Porto: FADEUP.

PALAVRAS-CHAVE: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO-APRENDIZAGEM; ESTÁGIO PROFISSIONAL; IDENTIDADE DOCENTE; PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Agradecimentos

A concretização deste Relatório de Estágio representa o culminar de um percurso exigente, intenso e profundamente marcante, que não teria sido possível sem o apoio, a presença e o contributo de várias pessoas que caminharam comigo ao longo desta etapa. Assim, torna-se impossível terminar este ciclo sem lhes dedicar algumas palavras de sincero agradecimento.

À Professora Doutora Patrícia Coutinho, minha Professora Orientadora, agradeço a disponibilidade, a orientação, a exigência e a capacidade de me fazer refletir criticamente sobre a minha prática pedagógica. O seu acompanhamento foi fundamental ao longo deste processo, ajudando-me a crescer não apenas enquanto estudante, mas também enquanto futura professora.

Ao Professor Luís Santos, meu Professor Cooperante, agradeço toda a confiança, apoio e acompanhamento constante ao longo deste ano letivo. A sua experiência, disponibilidade e forma de estar na profissão foram fundamentais para a minha evolução enquanto professora estagiária. Obrigada por me permitir aprender diariamente através da prática, da reflexão e da partilha.

Ao Professor Rui Pinto, deixo igualmente um agradecimento especial pela ajuda, apoio e disponibilidade demonstrados durante o período em que trabalhámos juntos. Apesar do tempo mais reduzido, teve um papel muito importante no meu crescimento e aprendizagem ao longo do estágio.

Ao grupo “TXU TXA TXU TXA”, à Joana, à Beatriz e à Marta, obrigada por terem tornado este percurso muito mais leve, feliz e significativo. Partilhámos desafios, inseguranças, conquistas, momentos de stress e também muitas gargalhadas. Foram, sem dúvida, um dos maiores pilares deste mestrado e levo comigo a sorte de ter encontrado pessoas tão genuínas e especiais.

À minha turma da universidade, agradeço por todo o companheirismo, entreajuda e partilha ao longo deste percurso. Foram anos intensos, cheios de crescimento, aprendizagem e momentos que levarei comigo para sempre. Cada conversa, cada trabalho, cada dificuldade superada em conjunto tornou esta

caminhada mais especial e significativa.

Aos meus alunos, deixo um agradecimento muito especial. Foram vocês que deram verdadeiro sentido a este estágio e que transformaram cada desafio numa oportunidade de crescimento. O carinho, a confiança, os sorrisos, as brincadeiras e a evolução que demonstraram ao longo do ano fizeram-me perceber, ainda mais, que é nesta profissão que me realizo verdadeiramente. Obrigada por tornarem esta experiência tão humana, tão intensa e tão inesquecível.

Aos meus amigos e amigas, especialmente àqueles que, mesmo longe, estiveram sempre presentes, apoiando-me nos momentos mais difíceis e celebrando comigo cada conquista, deixo um agradecimento muito especial. Há pessoas que, independentemente da distância, conseguem fazer-nos sentir acompanhados em todos os momentos e vocês foram exatamente isso ao longo deste percurso.

Às minhas primas, Professora Marinela e Professora Denisa, agradeço por serem exemplos e inspirações para mim. Crescer a observar o vosso percurso, mesmo que ao longe, ajudou-me a acreditar ainda mais neste caminho e reforçou a admiração que tenho por vocês e pela profissão docente.

À minha família, por todo o apoio incondicional, compreensão e incentivo ao longo destes anos, o meu mais profundo agradecimento. Aos meus pais, por nunca me deixarem desistir, por acreditarem sempre em mim e por serem o meu porto seguro em todos os momentos. Ao meu irmão, por estar sempre presente à sua maneira e por fazer parte de tudo aquilo que sou e de tudo pela qual eu luto todos os dias.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para esta etapa tão importante da minha vida. Cada palavra, cada gesto, cada ajuda e cada momento partilhado fizeram parte desta viagem e ajudaram-me a chegar até aqui. Este percurso termina com a certeza de que nunca caminhamos verdadeiramente sozinhos.

Índice

Agradecimentos II
Índice IV
Índice de Figuras e Tabelas VII
Índice de Anexos VIII
Resumo IX
Abstract X
Lista de Abreviaturas XI
1. Introdução 1
2. Enquadramento Pessoal e Profissional 4
2.1. Uma Decisão Construída a Partir de um Percurso Enriquecedor 4
2.2. Expectativas Iniciais Face à Prática de Ensino Supervisionada 5
3. Enquadramento Institucional 6
3.1. Caracterização da escola cooperante 6
3.2. Caracterização da turma residente 7
3.3. Caracterização da turma partilhada 8
3.4. Núcleo de Estágio 9
4. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem 11
4.1. Planeamento 12
4.1.1. Planeamento anual 14
4.1.2. Unidades Didáticas 19
4.1.3. Planos de Aula 23
4.2. Realização do processo de ensino-aprendizagem 26
4.2.1. Modelos instrucionais 26
4.2.2. Instrução e Feedback 30
4.2.3. Gestão 32

4.2.4. Disciplina 34
4.2.5. Clima 37
4.2.6. Reflexão sobre a realização 38
4.3. Avaliação 41
4.3.1. Avaliação Diagnóstica 41
4.3.2. Avaliação Formativa 42
4.3.3. Avaliação Sumativa 44
4.4. Observação 47
4.4.1. Observação Sistemática 48
4.4.2. Observação Não Sistemática 49
4.5. A experiência docente na turma partilhada 50
5. Participação na Escola e Relação com a Comunidade 53
5.1. Relação com a Escola e a Comunidade 53
5.2. Reuniões de Conselho de Turma 56
5.2.1 O papel do Diretor de Turma 57
5.3. Atividade de Integração com o Professor António Portela 58
5.4. Dia Europeu do Desporto Escolar 59
5.5. Jogos Tradicionais – Dia de São Martinho 60
5.6. Corta-Mato do Agrupamento de Gondomar 60
5.7. Dias Abertos 61
6. A investigação científica enquanto fator promotor do Desenvolvimento Profissional 63
6.1. Estudo 63
6.1.1. Resumo 63
6.1.2. Introdução 66
6.1.3. Materiais e Métodos 68

6.1.3.1. Participantes 68
6.1.3.2. Organização e implementação do planeamento 68
6.1.3.4. Procedimentos de Recolha de dados 70
6.1.3.5. Procedimentos de Análise dos dados 70
6.1.4. Resultados 71
6.1.4.1. MPB: continuidade, repetição e consolidação técnica 71
6.1.4.2. MPE: Diversidade, dinamismo e maior envolvimento 72
6.1.5. Discussão 74
6.1.6. Considerações Finais 77
6.1.7. Limitações do Estudo 78
6.1.8. Implicações para a Prática Pedagógica 78
6.1.9. Referências do Bibliográficas 80
7. Reflexões Finais 82
7.1. Um percurso de crescimento e descoberta 82
7.2. Aprender a ensinar 83
7.3. A construção da minha identidade enquanto professora 84
7.4. O fim da travessia e o início de uma nova viagem 84
8. Referências Bibliográficas 86
9. Anexos XIII

Índice de Figuras e Tabelas

Tabela 1 - Organização dos dados base do estudo..... 69

Índice de Anexos

Consentimento Informado XIII

Guião das Entrevistas XV

Reflexão docente 1º Período XVI

Reflexão docente 2º Período XVII

Grelha de Planeamento Anual XVIII

Unidade Didática do 1ºPeríodo de Ginástica XIX

Unidade Didática do 3º Período de Futsal XIX

Plano de Aula Nº11 XXI

Plano de Aula Nº51 XXIV

Grelha de Avaliação Diagnóstica de Ginástica XXIX

Grelha de Avaliação Sumativa de Ginástica XXX

Relatório de Observação Sistemática Nº4 XXXI

Cartaz do Evento de São Martinho, Jogos Tradicionais XXXIII

Diploma de Heteroavaliação das Atitudes e Comportamentos do 1ºPeríodo XXXIV

Resumo

O presente Relatório de Estágio foi desenvolvido no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, realizado na Escola Básica de Jovim e Foz de Sousa, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Gondomar, durante o ano letivo 2025-2026. Este documento apresenta uma reflexão crítica sobre o percurso desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, evidenciando as experiências, desafios e aprendizagens que contribuíram para a construção da minha identidade profissional enquanto futura professora de Educação Física. O relatório aborda as principais dimensões da prática pedagógica desenvolvida, incluindo o contexto de estágio, a organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem, a participação na vida escolar e o desenvolvimento profissional. Ao longo deste percurso, procurou-se implementar uma prática pedagógica ajustada às características dos alunos, promovendo ambientes de aprendizagem inclusivos, motivadores e favoráveis ao seu desenvolvimento. No âmbito do desenvolvimento profissional, foi realizado um estudo de investigação centrado na comparação entre o Modelo de Planeamento por Blocos e o Modelo de Planeamento por Etapas em Educação Física. Os resultados evidenciaram que o modelo por blocos favoreceu a consolidação das aprendizagens, enquanto o modelo por etapas promoveu maior dinamismo e diversidade nas aulas. A experiência de estágio permitiu compreender a complexidade da função docente e consolidar competências pedagógicas, organizacionais, relacionais e reflexivas essenciais ao exercício da profissão.

PALAVRAS-CHAVE: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO-APRENDIZAGEM; ESTÁGIO PROFISSIONAL; IDENTIDADE DOCENTE; PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Abstract

This Internship Report was developed within the scope of the Professional Internship of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto, carried out at Jovim and Foz de Sousa Basic School, part of the Gondomar School Cluster, during the 2025–2026 school year. This document presents a critical reflection on the path developed throughout the Supervised Teaching Practice, highlighting the experiences, challenges, and learning outcomes that contributed to the construction of my professional identity as a future Physical Education teacher. The report addresses the main dimensions of the pedagogical practice developed, including the internship context, the organization and management of the teaching-learning process, participation in school life, and professional development. Throughout this process, efforts were made to implement a pedagogical practice adapted to students' characteristics, promoting inclusive, motivating, and supportive learning environments. Within the scope of professional development, a research study was conducted focusing on the comparison between the Block Planning Model and the Staged Planning Model in Physical Education. The results showed that the Block Planning Model favored the consolidation of learning, whereas the Staged Planning Model promoted greater dynamism and diversity in classes. The internship experience allowed a deeper understanding of the complexity of the teaching profession and contributed to the consolidation of pedagogical, organizational, relational, and reflective competencies essential for professional practice.

KEYWORDS: PEDAGOGICAL PRACTICE; PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL DEVELOPMENT; PROFESSIONAL INTERNSHIP; TEACHER IDENTITY; TEACHING-LEARNING PROCESS.

Lista de Abreviaturas

AE - APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

DGE - DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO

EF - EDUCAÇÃO FÍSICA

EBJFS - ESCOLA BÁSICA DE JOVIM E FOZ DO SOUSA

ESG - ESCOLA SECUNDÁRIA DE GONDOMAR

EP - ESTÁGIO PROFISSIONAL

FADEUP - FACULDADE DE DESPORTO DA UNIVERSIDADE DO PORTO

MEC - MODELO DE ESTRUTURA DE CONHECIMENTO

MPB - MODELO DE PLANEAMENTO POR BLOCOS

MPE - MODELO DE PLANEAMENTO POR ETAPAS

PES - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

PC - PROFESSOR COOPERANTE

PO - PROFESSOR ORIENTADOR

PE - PROFESSOR(A) ESTAGIÁRIO(A)

UD - UNIDADES DIDÁTICAS

1. Introdução

A realização do Estágio Profissional (EP), inserido no âmbito do 2.º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), representa um momento determinante no processo de formação inicial de professores. Este contexto permite a aproximação à realidade escolar através da Prática de Ensino Supervisionada (PES), proporcionando a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica em situações concretas de ensino, sempre acompanhadas pela orientação de um Professor Cooperante (PC) e de uma Professora Orientadora (PO) (Queirós et al., 2013; Resende et al., 2014).

O estágio constituiu, para mim enquanto Professora Estagiária (PE), uma experiência de elevada exigência e simultaneamente de grande crescimento pessoal e profissional. A entrada no contexto escolar implicou assumir responsabilidades associadas à função docente, enfrentando desafios relacionados com o planeamento das aulas, a gestão dos alunos, a adaptação das estratégias pedagógicas e a criação de um ambiente favorável à aprendizagem (Queirós et al., 2013; Resende et al., 2014). Desde cedo compreendi que o papel do professor ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, exigindo capacidade de adaptação, reflexão constante e tomada de decisões ajustadas às características de cada turma e de cada aluno (Alarcão, 1996; Perrenoud, 2000; Schön, 1983).

Ao longo do ano letivo procurei desenvolver uma prática pedagógica sustentada em princípios como a organização eficiente das aulas, a promoção de um clima inclusivo e motivador, o incentivo à participação ativa dos alunos e a valorização do processo de aprendizagem. A necessidade de adequar tarefas, métodos e formas de comunicação às diferentes realidades encontradas revelou-se essencial para garantir aulas mais dinâmicas, seguras e significativas (Arends, 2008; Mesquita & Coutinho, 2022; Rosado & Mesquita, 2009). Neste processo, o planeamento assumiu um papel central, nomeadamente através da

construção dos Modelos de Estrutura de Conhecimento (MEC), das Unidades Didáticas (UD) e dos planos de aula, elaborados com base nas Aprendizagens Essenciais (AE) definidas pela Direção-Geral da Educação (DGE) (Bento, 2003; Coutinho et al., 2024).

O estágio decorreu em dois contextos distintos: na Escola Básica de Jovim e Foz do Sousa (EBJFS), no contexto da turma residente do 3.º ciclo e na Escola Secundária de Gondomar (ESG), relativamente à turma partilhada do ensino secundário Esta diversidade de contextos educativos permitiu contactar com diferentes realidades escolares, características de alunos e dinâmicas pedagógicas, contribuindo de forma significativa para o meu desenvolvimento profissional (Queirós et al., 2013; Resende et al., 2014).

Paralelamente, foi desenvolvido um estudo de investigação sobre a implementação de um Modelo de Planeamento por Blocos (MPB) e de um Modelo de Planeamento por Etapas (MPE) em EF, analisando o impacto de ambos na motivação, participação e aprendizagem dos alunos. Através de entrevistas em grupo e reflexões docentes, verificou-se que o Modelo de Planeamento por Blocos (MPB) favoreceu a consolidação técnica e a continuidade das aprendizagens, enquanto o Modelo de Planeamento por Etapas (MPE) promoveu maior dinamismo, diversidade e envolvimento dos alunos nas aulas. Este estudo permitiu compreender a importância da organização pedagógica no processo de ensino-aprendizagem e reforçou a necessidade de adaptar os modelos de planeamento às características da turma e aos objetivos definidos (Arends, 2008; Bento, 2003; Coutinho et al., 2024; Rink, 2014).

Paralelamente, o Relatório de Estágio assume-se como um instrumento de reflexão crítica sobre todo o percurso desenvolvido ao longo do EP (Alarcão, 1996; Schön, 1983). Através deste documento pretende-se analisar as experiências vividas, as dificuldades sentidas, as estratégias implementadas e as aprendizagens construídas durante a PES, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada da profissão docente e do processo de ensino-

aprendizagem em Educação Física (EF) (Alarcão, 1996; Nóvoa, 2009; Perrenoud, 2000; Schön, 1983).

Deste modo, o presente relatório procura evidenciar não apenas o trabalho realizado durante o estágio, mas também a evolução pessoal e profissional decorrente desta experiência, assumindo-se como um ponto de partida para a construção da minha identidade enquanto futura professora de Educação Física (EF) (Nóvoa, 2009; Queirós et al., 2013; Resende et al., 2014).

2. Enquadramento Pessoal e Profissional

2.1. Uma Decisão Construída a Partir de um Percurso Enriquecedor

O percurso pessoal, académico e desportivo assume um papel importante na construção da identidade profissional de qualquer docente de Educação Física (Nóvoa, 2009; Queirós et al., 2013; Resende et al., 2014). No meu caso, o contacto com a atividade física e o desporto esteve presente desde cedo, particularmente através da prática do futebol. Esta experiência contribuiu para o desenvolvimento de valores como a disciplina, a resiliência, o compromisso e o trabalho em equipa, que considero fundamentais para o exercício da docência (Nóvoa, 2009; Perrenoud, 2000).

O contacto com diferentes contextos de prática, recreativos e competitivos, influenciou a minha visão sobre a Educação Física e permitiu-me compreender a importância do papel do professor na promoção da participação, da inclusão e do desenvolvimento dos alunos (Rosado & Mesquita, 2009; Tomlinson, 2008).

No plano académico, frequentei a licenciatura em Desporto e Lazer na Escola Superior de Desporto e Lazer de Melgaço. Embora inicialmente orientada para o Treino Desportivo, esta formação despertou progressivamente o meu interesse pela área do ensino, conduzindo posteriormente à frequência do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP (Nóvoa, 2009).

Paralelamente, desenvolvi experiências em diferentes contextos de intervenção pedagógica e organização de atividades desportivas, que reforçaram a minha motivação para a área educativa e permitiram desenvolver competências relacionadas com a adaptação das estratégias de ensino e a gestão de grupos (Arends, 2008; Coutinho et al., 2024; Perrenoud, 2000).

Deste modo, a construção da minha identidade profissional resulta da articulação entre experiências pessoais, desportivas e académicas, num

processo contínuo de aprendizagem, reflexão e desenvolvimento profissional (Nóvoa, 2009; Resende et al., 2014; Schön, 1983).

2.2. Expectativas Iniciais Face à Prática de Ensino Supervisionada

O início da PES foi vivido com entusiasmo, expectativa e algum receio inerente ao primeiro contacto prolongado com o contexto real de ensino. A passagem do papel de estudante para o de professora em formação representou um desafio significativo, marcado pela necessidade de assumir responsabilidades acrescidas e tomar decisões pedagógicas fundamentadas (Queirós et al., 2013; Resende et al., 2014).

Entre as principais expectativas iniciais destacava-se a vontade de consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica, desenvolver competências pedagógicas e didáticas e adquirir maior segurança na condução das aulas. Paralelamente, existia a expectativa de estabelecer uma relação positiva com os alunos, promovendo um clima de aula favorável à aprendizagem e à participação ativa (Arends, 2008; Perrenoud, 2000; Rosado & Mesquita, 2009).

Antecipava-se igualmente um ano exigente ao nível do planeamento, da gestão e da avaliação das aprendizagens, sendo a diversidade de contextos encarada como uma oportunidade de crescimento profissional e de desenvolvimento da capacidade de adaptação e reflexão sobre a prática (Arends, 2008; Perrenoud, 2000).

Apesar das incertezas iniciais, a PES era perspetivada como uma etapa fundamental para o desenvolvimento da minha identidade profissional, permitindo-me evoluir de forma consciente, crítica e responsável enquanto futura professora de Educação Física (Nóvoa, 2009; Queirós et al., 2013; Resende et al., 2014).

3. Enquadramento Institucional

3.1. Caracterização da escola cooperante

A PES decorreu na EBJFS, uma instituição pública de ensino integrada no Agrupamento de Escolas n.º 1 de Gondomar, localizada na freguesia de Jovim, no concelho de Gondomar. A escola abrange os níveis de ensino correspondentes ao 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, acolhendo ainda, de forma provisória, o Jardim de Infância local, o que contribui para a diversidade da comunidade educativa.

Inserida num contexto socioeducativo diversificado e em constante desenvolvimento, a escola assume um papel relevante na promoção do sucesso escolar, da inclusão e da cidadania ativa, desenvolvendo projetos educativos, culturais e desportivos que enriquecem a formação dos alunos (Nóvoa, 2009; Perrenoud, 2000).

A escolha da EBJFS como local de estágio revelou-se particularmente pertinente para a formação inicial enquanto futura professora de Educação Física, uma vez que proporcionou contacto com diferentes ciclos de ensino, realidades socioculturais distintas e uma dinâmica escolar ativa, favorecendo o desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas e relacionais (Perrenoud, 2000; Queirós et al., 2013; Resende et al., 2014).

Relativamente às instalações desportivas, a escola dispõe de um pavilhão gimnodesportivo, campos exteriores e material desportivo diversificado, possibilitando a abordagem dos diferentes conteúdos programáticos da disciplina. Apesar de algumas limitações pontuais associadas às condições climatéricas nos espaços exteriores, esta realidade exigiu capacidade de adaptação e tomada de decisão pedagógica, competências fundamentais para o desenvolvimento profissional docente (Arends, 2008; Rosado & Mesquita, 2009; Schön, 1983).

3.2. Caracterização da turma residente

. A turma residente correspondia ao 3.º ciclo do ensino básico e era constituída por 20 alunos, distribuídos equitativamente entre os sexos. De uma forma geral, tratava-se de uma turma homogénea, com boas capacidades motoras e uma atitude bastante positiva perante a disciplina de Educação Física. A diversidade de interesses e experiências desportivas dos alunos contribuía para a riqueza das interações e das aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano letivo (Tomlinson, 2008).

As expectativas dos alunos relativamente à disciplina revelaram-se bastante positivas desde o início do ano, destacando-se o interesse pela componente prática das aulas, pelo convívio entre colegas e pela participação em diferentes modalidades. Esta predisposição favorável contribuiu para elevados níveis de motivação, empenho e participação ao longo da PES (Deci & Ryan, 2000; Loureiro et al., 2017).

Ao nível motor, a turma apresentou inicialmente um desempenho globalmente satisfatório, evidenciando maior facilidade em modalidades como o Basquetebol e o Futsal. Em contrapartida, a Ginástica de Solo revelou maiores dificuldades iniciais, sobretudo ao nível coordenativo e da execução técnica. Ainda assim, verificou-se uma evolução significativa ao longo do ano, observando-se melhorias tanto ao nível das competências motoras como da condição física dos alunos (Mesquita & Coutinho, 2022; Rosado & Mesquita, 2009).

No domínio cognitivo, os alunos demonstraram boa capacidade de compreensão das instruções e dos conteúdos abordados, revelando progressivamente maiores níveis de autonomia e reflexão sobre as tarefas propostas. Neste sentido, procurei incentivar uma participação mais consciente e crítica através do questionamento e da compreensão dos conteúdos lecionados (Farias & Mesquita, 2024; Mesquita & Graça, 2011).

No domínio sócio afetivo, observou-se uma evolução bastante positiva ao longo do ano. Inicialmente era evidente alguma separação entre rapazes e raparigas; contudo, através da promoção de situações de cooperação e interação, foi possível verificar uma turma progressivamente mais unida, respeitadora e cooperante. Esta evolução constituiu um dos aspetos mais gratificantes da experiência de estágio (Coutinho et al., 2024; Deci & Ryan, 2000; Rosado & Mesquita, 2009).

Apesar da existência pontual de comportamentos associados ao forte espírito competitivo da turma, nunca se verificaram situações graves de indisciplina. A relação pedagógica estabelecida revelou-se bastante positiva, assente no respeito, na confiança e na proximidade. Face às características do grupo, tornou-se igualmente necessário recorrer a estratégias de diferenciação pedagógica e ao estabelecimento de regras e rotinas claras, contribuindo para a criação de um ambiente de aprendizagem positivo e favorável ao desenvolvimento de todos os alunos (Arends, 2008; Deci & Ryan, 2000; Rosado & Mesquita, 2009; Tomlinson, 2008).

3.3. Caracterização da turma partilhada

No que diz respeito à diversidade de contextos proporcionados pelo plano de estágio, surgiu a oportunidade de lecionar uma unidade didática num ciclo de ensino distinto daquele da turma residente. Em conjunto com os PC foi tomada a decisão de desenvolver esta intervenção pedagógica numa turma do 12.º ano da escola sede do agrupamento, permitindo o contacto com uma realidade diferente e contribuindo para o enriquecimento da experiência profissional (Queirós et al., 2013; Resende et al., 2014).

A turma era constituída por 17 alunos, dos quais 13 do sexo feminino e 4 do sexo masculino. De uma forma geral, tratava-se de um grupo heterogéneo ao nível das competências motoras, existindo diferenças evidentes entre os alunos relativamente à execução técnica, participação e envolvimento nas atividades propostas. Ainda assim, observava-se uma dinâmica de turma globalmente

positiva, marcada por relações interpessoais estáveis e por um clima de aula favorável ao processo de ensino-aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2009).

Ao nível cognitivo, os alunos demonstravam uma elevada capacidade de compreensão das instruções e dos conteúdos abordados, revelando também maior autonomia e maturidade na realização das tarefas quando comparados com a turma residente. Esta característica permitiu desenvolver aulas mais dinâmicas e centradas na responsabilização dos alunos pelo próprio processo de aprendizagem (Arends, 2008; Perrenoud, 2000).

No domínio sócio afetivo, a turma apresentava uma relação respeitadora e cooperante, verificando-se uma interação positiva entre os colegas e uma atitude adequada perante o professor. Apesar de existirem algumas diferenças no grau de empenho e participação entre os alunos, o comportamento global revelou-se bastante positivo, contribuindo para um ambiente de trabalho organizado e produtivo (Deci & Ryan, 2000; Rosado & Mesquita, 2009).

A experiência de lecionar a esta turma revelou-se particularmente enriquecedora, uma vez que exigiu adaptação a um contexto distinto, tanto pelas características etárias como pelo nível de autonomia e exigência apresentado pelos alunos, permitindo desenvolver competências pedagógicas e estratégias de intervenção ajustadas a diferentes realidades escolares (Arends, 2008; Coutinho et al., 2024; Schön, 1983).

3.4. Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio integrou inicialmente seis professores estagiários distribuídos por dois estabelecimentos de ensino. Contudo, ainda antes do início do primeiro período letivo, esta organização sofreu alterações, passando o núcleo da EBJFS a ser constituído por dois estagiários e, posteriormente, apenas por mim. Esta realidade exigiu elevados níveis de autonomia, responsabilidade e capacidade de adaptação ao longo da PES (Queirós et al., 2013; Resende et al., 2014).

O acompanhamento dos Professores Cooperantes revelou-se fundamental durante todo o processo formativo. Para além da análise e revisão dos documentos pedagógicos elaborados, incentivaram frequentemente a tomada de decisão autónoma e a reflexão sobre a prática, promovendo um equilíbrio entre orientação e autonomia. Esta abordagem encontra-se alinhada com a perspetiva de supervisão defendida por Alarcão (1996) e com a importância atribuída ao papel dos orientadores na construção da identidade profissional dos professores em formação (Queirós et al., 2013).

Paralelamente, tive a oportunidade de lecionar uma Unidade Didática numa turma do 12.º ano da Escola Secundária de Gondomar, experiência que permitiu contactar com um contexto distinto e desenvolver uma maior capacidade de adaptação a diferentes realidades escolares.

A Professora Orientadora acompanhou igualmente todo o percurso de forma sistemática e rigorosa, promovendo momentos de reflexão crítica e assegurando uma orientação científica e pedagógica consistente (Alarcão, 1996; Resende et al., 2014).

Apesar de, numa fase posterior, não partilhar diariamente o contexto escolar com outros colegas estagiários, esta realidade contribuiu significativamente para o reforço da minha autonomia, confiança e responsabilidade profissional, constituindo um importante fator de crescimento ao longo do estágio (Queirós et al., 2013; Resende et al., 2014).

4. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

O presente capítulo centra-se na descrição e reflexão do processo de realização da prática profissional desenvolvida ao longo da PES. Esta dimensão assume particular relevância no percurso formativo do PE, uma vez que corresponde ao momento em que os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica são aplicados em contexto real de ensino, exigindo capacidade de adaptação, tomada de decisão e reflexão constante sobre a prática pedagógica (Queirós et al., 2013; Schön, 1983).

Neste sentido, serão abordadas as principais dimensões pedagógicas relacionadas com a organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente o planeamento, a realização e a avaliação, articulando referências teóricas com as experiências e aprendizagens construídas ao longo do estágio. Tal como refere Bento (2003), o ensino constitui um processo intencional e complexo, que exige do professor uma intervenção consciente, organizada e ajustada às características dos alunos e aos contextos de aprendizagem.

Ao longo deste percurso, a experiência prática revelou-se fundamental para o desenvolvimento da minha identidade profissional (Nóvoa, 2009), permitindo compreender que o papel do professor de EF ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, implicando igualmente a criação de ambientes de aprendizagem positivos, inclusivos e promotores do desenvolvimento integral dos alunos.

Desta forma, este capítulo procura evidenciar não apenas os procedimentos pedagógicos adotados, mas também as reflexões, dificuldades e aprendizagens que marcaram a minha intervenção ao longo do estágio.

4.1. Planeamento

O planeamento assume-se como um dos pilares fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, constituindo um instrumento orientador da ação pedagógica e permitindo estruturar, de forma intencional e coerente, as aprendizagens a desenvolver. Segundo Bento (2003), planear implica organizar o ensino de forma sistemática, articulando objetivos, conteúdos e estratégias em função das características dos alunos e do contexto educativo (Arends, 2008; Bento, 2003; Coutinho et al., 2024).

Inicialmente, encarei o planeamento como um processo maioritariamente técnico e organizacional, centrado na estruturação de conteúdos, objetivos e tarefas. Contudo, ao longo da PES, fui compreendendo que planear vai muito além da simples organização das aulas, exigindo uma constante capacidade de adaptação às respostas dos alunos, às dinâmicas da turma e às condições reais de ensino (Coutinho et al., 2024; Farias & Mesquita, 2022b; Rink, 2014). A experiência prática permitiu-me perceber que muitas das situações previstas no papel sofriam alterações no contexto real de aula, tornando necessário reajustar estratégias, modificar tarefas e redefinir prioridades pedagógicas.

Ao longo do estágio, o planeamento revelou-se, assim, um processo contínuo, dinâmico e flexível (Coutinho et al., 2024). A heterogeneidade da turma ao nível das competências motoras, dos ritmos de aprendizagem e da motivação constituiu um dos principais desafios sentidos durante este processo. Em diversos momentos, tornou-se evidente que nem todos os alunos respondiam da mesma forma às tarefas propostas, o que me obrigou a recorrer frequentemente à diferenciação pedagógica, procurando criar estratégias ajustadas aos diferentes níveis de desempenho presentes na turma (Tomlinson, 2008). Esta necessidade de adaptação constante permitiu-me desenvolver uma maior capacidade de observação, tomada de decisão e reflexão sobre a prática pedagógica (Alarcão, 1996; Schön, 1983).

O planeamento estruturou-se em três níveis fundamentais: planeamento anual, UD e planos de aula, os quais se articularam de forma coerente e

progressiva (Bento, 2003; Coutinho et al., 2024). O planeamento anual constituiu o ponto de partida da organização do processo de ensino, integrando a análise do contexto escolar, dos recursos disponíveis e das características da turma. A compreensão destes elementos revelou-se essencial para definir estratégias adequadas, uma vez que fatores como os espaços disponíveis, os materiais existentes e o perfil dos alunos condicionaram diretamente a organização das aulas e a seleção dos conteúdos (Coutinho et al., 2024).

As UD foram elaboradas com base nas Aprendizagens essenciais (AE) e nos resultados da avaliação diagnóstica. De acordo com Bento (2003), estas representam etapas fundamentais do processo pedagógico, permitindo estruturar as aprendizagens de forma lógica e progressiva. Na prática, a avaliação diagnóstica revelou-se particularmente importante, pois permitiu-me identificar as principais dificuldades dos alunos e ajustar os objetivos inicialmente definidos. Um dos exemplos mais evidentes verificou-se na ginástica de solo, modalidade em que os alunos apresentavam maiores dificuldades coordenativas e menor confiança inicial, exigindo uma progressão pedagógica mais gradual e ajustada às capacidades da turma (Coutinho et al., 2024).

Relativamente aos planos de aula, estes constituíram o nível mais operacional do planeamento, traduzindo concretamente as intenções pedagógicas definidas anteriormente. Através destes, organizei tarefas, tempos de prática, grupos de trabalho e estratégias de intervenção. Com o decorrer do estágio, fui percebendo que a qualidade do planeamento influenciava diretamente o nível de empenho e participação dos alunos. As aulas mais organizadas, dinâmicas e adaptadas às características da turma promoviam maiores níveis de envolvimento motor e um ambiente de aprendizagem mais positivo (Bento, 2003; Coutinho et al., 2024).

Importa ainda referir que uma das aprendizagens mais significativas ao longo deste processo foi compreender que o planeamento não deve ser encarado como algo rígido ou fechado (Rink, 2014). Em diversas situações, tornou-se necessário reformular tarefas, ajustar progressões ou alterar estratégias inicialmente previstas para responder às necessidades emergentes

da turma e às exigências do contexto real de ensino. Esta capacidade de adaptação revelou-se fundamental para garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem e contribuiu significativamente para o meu crescimento enquanto futura professora de EF (Arends, 2008; Rink, 2014).

4.1.1. Planeamento anual

O Plano Anual constituiu o primeiro nível de organização da minha intervenção pedagógica (Bento, 2003), permitindo estruturar, de forma global, o processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo. Este documento assumiu uma função orientadora, uma vez que possibilitou a distribuição das modalidades, a gestão temporal das UD, a articulação com os espaços disponíveis e a definição de uma sequência coerente de aprendizagens. Neste sentido, o planeamento anual não se limitou à organização dos conteúdos, representando também uma forma de antecipar decisões pedagógicas e de tornar a intervenção mais intencional e ajustada ao contexto (Coutinho et al., 2024).

A sua elaboração teve por base os documentos curriculares de referência da disciplina de EF, nomeadamente as AE e os referenciais nacionais disponibilizados pela Direção-Geral da Educação, que enquadram as aprendizagens a desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória. A DGE identifica as AE como documentos curriculares de referência em vigor para a EF no ensino básico e secundário. Além disso, a organização do plano teve em consideração a realidade da escola, os recursos materiais existentes, a rotação dos espaços, o calendário escolar e as características da turma (Bento, 2003; Coutinho et al., 2024).

Numa fase inicial, a construção do Plano Anual pareceu-me uma tarefa sobretudo organizativa, centrada na distribuição das modalidades e na calendarização das UD. Contudo, ao longo da PES, fui compreendendo que este documento exigia uma leitura muito mais profunda da realidade escolar (Coutinho et al., 2024). Apesar de os conteúdos inicialmente previstos terem sido

lecionados, a sua organização temporal sofreu alguns reajustamentos devido a condicionantes externas, como greves, atividades escolares e alterações na disponibilidade dos espaços. Esta experiência permitiu-me perceber que o planeamento anual, embora seja elaborado antecipadamente, deve manter uma margem de flexibilidade para responder às exigências do contexto real de ensino (Arends, 2008; Rink, 2014).

A caracterização da turma assumiu igualmente um papel importante neste processo. Embora a recolha inicial de informação tenha permitido conhecer alguns dados relevantes sobre os alunos, foi sobretudo através da prática que consegui compreender de forma mais concreta os seus níveis de desempenho, ritmos de aprendizagem, interesses e dinâmicas relacionais. Esta perceção progressiva levou-me a ajustar algumas decisões pedagógicas (Tomlinson, 2008), nomeadamente ao nível da organização dos grupos, da complexidade das tarefas, de ritmos diferenciados de aprendizagem (Baker, 2022) e da distribuição do tempo dedicado a determinados conteúdos (Rink, 1993; Vickers, 1990). Assim, o Plano Anual deixou de ser entendido apenas como um documento de previsão e passou a ser encarado como um instrumento em constante diálogo com a prática (Coutinho et al, 2024).

Neste sentido, a experiência confirmou a ideia de que o planeamento deve ser um processo dinâmico, flexível e sujeito a reformulações. (Rink, 2014) reforça esta perspetiva ao defender que o ensino em EF exige a adaptação das tarefas e das estratégias às respostas dos alunos e às condições concretas da aula. Esta ideia revelou-se particularmente evidente ao longo do estágio, pois nem sempre aquilo que estava previsto no plano correspondia exatamente às necessidades que emergiam durante a intervenção pedagógica.

No âmbito do Plano Anual, a distribuição dos conteúdos pode assumir diferentes formas de organização, destacando-se o Modelo de planeamento por blocos, o Modelo de planeamento por etapas e o modelo misto (Carron, 1969; Panchuk et al., 2013; Seabrook et al., 2005). Cada um destes modelos apresenta potencialidades e limitações, pelo que a sua escolha deve atender aos objetivos

pedagógicos, às características da turma, aos espaços disponíveis e à natureza das modalidades a lecionar (Bento, 2003; Coutinho et al., 2024).

O MPB caracteriza-se pela lecionação concentrada de uma modalidade ou conteúdo durante um conjunto consecutivo de aulas. Esta organização permite uma maior continuidade no contacto com a modalidade, favorecendo a repetição, a consolidação técnica e o acompanhamento mais próximo da evolução dos alunos (Bento, 2003; Coutinho et al., 2024). Por esta razão, pode revelar-se particularmente útil em matérias que exigem progressões técnicas cuidadas e elevada segurança na execução, como aconteceu, no meu caso, na ginástica de solo e no minitrampolim.

Durante o primeiro período, a utilização deste modelo permitiu-me observar de forma mais sistemática o desempenho dos alunos em cada modalidade (Coutinho et al., 2024). Na ginástica, por exemplo, a prática continuada foi importante para aumentar progressivamente a confiança dos alunos e consolidar elementos técnicos que inicialmente geravam insegurança.

Também no atletismo, corrida de velocidade, a continuidade das aulas facilitou o trabalho sobre aspetos técnicos específicos, como a partida, a aceleração e a manutenção da velocidade. Contudo, a experiência também me permitiu identificar algumas limitações deste modelo.

Com o passar das aulas, surgiram sinais de menor entusiasmo em alguns alunos, expressos em comentários como “outra vez?”, sobretudo quando as tarefas assumiam um caráter mais repetitivo ou individual. Apesar de o empenho se ter mantido globalmente positivo, percebi que a prática concentrada pode gerar alguma monotonia e fadiga física ou mental, exigindo ao professor maior criatividade na variação das tarefas e na organização das progressões (Coutinho et al., 2024; Deci & Ryan, 2000).

Assim, o MPB revelou-se adequado para consolidar aprendizagens técnicas e acompanhar de forma aprofundada a evolução dos alunos, mas exigiu uma atenção constante à motivação da turma. Esta experiência ajudou-me a

compreender que a eficácia de um modelo de planeamento não depende apenas da sua estrutura, mas também da forma como o professor o operacionaliza em aula (Arends, 2008; Mesquita & Graça, 2011).

O MPE organiza os conteúdos de forma distribuída ao longo do tempo, permitindo que duas ou mais modalidades sejam trabalhadas alternadamente. Ao contrário do MPB, esta abordagem não concentra toda a aprendizagem num curto período, procurando retomar os conteúdos em momentos diferentes e favorecer uma aprendizagem mais espaçada e progressiva (Coutinho et al., 2024; Rink, 2014).

No segundo período, utilizei este modelo através da alternância semanal entre basquetebol e badminton. Esta organização exigiu maior rigor no planeamento, uma vez que as decisões tomadas numa aula tinham continuidade apenas na semana seguinte. Inicialmente, esta exigência obrigou-me a ser mais cuidadosa no registo das aprendizagens, das dificuldades observadas e dos objetivos a retomar em cada modalidade. No entanto, com o decorrer do período, fui percebendo que esta estrutura contribuía para uma gestão mais dinâmica do ensino.

Do ponto de vista da motivação, observei uma resposta muito positiva por parte dos alunos. A alternância entre modalidades reduziu a sensação de repetição e pareceu aumentar o entusiasmo e a expectativa em relação às aulas seguintes (Coutinho et al., 2024; Deci & Ryan, 2000). Os alunos começaram a antecipar os conteúdos que iriam ser abordados, colocando questões e demonstrando maior envolvimento no processo. Esta situação foi particularmente significativa para mim, pois mostrou que a organização temporal das modalidades pode influenciar diretamente a forma como os alunos se envolvem nas aulas.

Relativamente à aprendizagem, verifiquei progressos consistentes tanto no basquetebol como no badminton. A distribuição da prática ao longo do tempo pareceu favorecer a consolidação gradual dos conteúdos, permitindo que os alunos regressassem às modalidades com maior disponibilidade e atenção

(Coutinho et al., 2024; Rink, 2014). A avaliação, realizada de forma analítica e em contexto de jogo, permitiu observar não apenas a execução técnica, mas também a aplicação prática dos conteúdos.

Apesar das vantagens identificadas, este modelo também apresentou desafios (Coutinho et al., 2024; Rink, 2014). A sua implementação exigiu maior antecipação, maior controlo sobre a progressão dos conteúdos e uma organização documental mais rigorosa. Ainda assim, considero que esta dificuldade contribuiu para o meu desenvolvimento profissional, pois obrigou-me a planear com maior precisão e a refletir de forma mais sistemática sobre a evolução dos alunos.

O modelo misto resulta da articulação entre o MPB e o MPE, procurando combinar as vantagens de ambos. Nesta lógica, algumas modalidades podem ser lecionadas de forma concentrada, quando exigem maior continuidade técnica ou condições específicas de segurança, enquanto outras podem ser distribuídas ao longo do tempo, favorecendo a diversidade, a motivação e a retoma progressiva das aprendizagens (Coutinho et al., 2024).

Esta experiência levou-me a valorizar uma organização mais flexível do planeamento anual, na qual a escolha do modelo não seja feita de forma rígida, mas em função das características das modalidades, dos objetivos definidos e da resposta dos alunos. Assim, o modelo misto apresenta-se como uma possibilidade interessante, pois permite ao professor adaptar à organização curricular às exigências concretas do processo de ensino-aprendizagem.

De forma reflexiva, considero que este contacto com diferentes modelos de planeamento foi uma das experiências mais importantes do estágio. Permitiu-me perceber que não existe um modelo universalmente melhor, mas sim modelos mais ou menos ajustados a determinados contextos, conteúdos e turmas (Mesquita & Graça, 2011; Rosado & Mesquita, 2009). Enquanto futura professora de EF, esta aprendizagem reforçou a importância de planear com intencionalidade, observar com atenção e ajustar com critério.

Desta forma, o Plano Anual assumiu-se como um instrumento essencial para orientar a intervenção pedagógica, mas também como um espaço de reflexão e tomada de decisão (Coutinho et al., 2024). A sua construção e reformulação ao longo do ano permitiram-me compreender que planear não significa apenas prever, mas também observar, interpretar e ajustar. Esta aprendizagem foi particularmente importante no meu desenvolvimento enquanto PE, pois mostrou-me que a qualidade do ensino depende não só da preparação prévia, mas também da capacidade de responder pedagogicamente às situações que surgem em contexto real.

4.1.2. Unidades Didáticas

As UD assumiram um papel fundamental ao longo da PES, constituindo um dos principais instrumentos de organização do processo de ensino-aprendizagem. Através destas, tornou-se possível estruturar cada modalidade de forma progressiva e coerente, orientando tanto a intervenção pedagógica do professor como o percurso de aprendizagem dos alunos (Bento, 2003; Vickers, 1990). Neste sentido, as UD permitiram definir objetivos, selecionar conteúdos, organizar progressões pedagógicas e adequar estratégias às características da turma e às exigências específicas de cada modalidade (Coutinho et al., 2024).

Para a elaboração de cada Unidade Didática recorri ao Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), proposto por Vickers (1990), que serviu de base à organização dos conteúdos e das aprendizagens a desenvolver. A realização das unidades didáticas permitiu distribuir os conteúdos ao longo das aulas de forma lógica, progressiva e ajustada ao tempo disponível. Inicialmente, a construção destes documentos exigia bastante tempo e gerava alguma insegurança, sobretudo na definição das progressões pedagógicas, na seleção de conteúdos, na gestão do tempo das aulas e na adequação das tarefas aos diferentes níveis de desempenho existentes na turma. Contudo, com o decorrer do estágio, fui adquirindo maior experiência e segurança, tornando o processo de planeamento mais natural e intuitivo.

Ao longo desta experiência, fui percebendo que o planeamento da unidade didática não se limitava apenas à organização dos conteúdos, ajudando-me também a antecipar possíveis dificuldades e erros dos alunos antes mesmo da realização das aulas (Arends, 2008; Coutinho et al., 2024). Esta capacidade de previsão revelou-se particularmente importante, pois permitiu-me selecionar estratégias, exercícios e progressões mais ajustadas às necessidades reais da turma. Desta forma, o planeamento das unidades didáticas deixou de ser entendido apenas como uma organização prévia das aulas, passando a assumir-se como um instrumento fundamental de apoio à tomada de decisão pedagógica (Bento, 2003).

As diferentes Unidades Didáticas desenvolvidas ao longo do ano letivo evidenciaram a necessidade de ajustar continuamente o planeamento às características da turma, à evolução demonstrada pelos alunos e aos objetivos de aprendizagem a atingir, mantendo assim um alinhamento instrucional lógico (Cohen, 1987). De uma forma geral, os alunos revelaram maior envolvimento e motivação nas modalidades coletivas, o que facilitou o desenvolvimento das aprendizagens e permitiu uma maior exploração dos conteúdos propostos.

Na UD de Atletismo, tanto na corrida de velocidade como no salto em comprimento, o principal desafio prendeu-se com a manutenção dos níveis de motivação dos alunos. Comparativamente com outras modalidades, o interesse demonstrado era mais reduzido, o que exigiu a utilização frequente de estratégias motivacionais, nomeadamente através da introdução de desafios e situações de competição (Deci & Ryan, 2000; Loureiro et al., 2017). Ainda assim, no salto em comprimento a evolução dos alunos permitiu atingir os objetivos definidos antes do previsto, conduzindo à redução do número de aulas inicialmente planeado.

Na Unidade Didática de Ginástica, os receios e dificuldades evidenciados pelos alunos numa fase inicial faziam antever um processo de aprendizagem mais lento e complexo. No entanto, a evolução observada ao longo da unidade superou as minhas expectativas, verificando-se progressos significativos ao nível da confiança e da execução dos diferentes elementos. Esta experiência

reforçou a importância de proporcionar um ambiente seguro e de respeitar o ritmo de progressão de cada aluno (Bento, 2003; Rosado & Mesquita, 2009).

Também na Unidade Didática de Basquetebol foi necessário reajustar o planeamento inicialmente definido. Apesar da rápida evolução dos alunos ao nível técnico, as dificuldades sentidas na compreensão e aplicação dos conteúdos táticos exigiram um maior número de aulas para a consolidação dessas aprendizagens. Esta situação permitiu-me compreender que a progressão técnica nem sempre se traduz numa evolução igualmente rápida ao nível da tomada de decisão e da compreensão do jogo.

Por sua vez, a Unidade Didática de Badminton decorreu de forma globalmente positiva, sendo realizados apenas pequenos ajustamentos em função das necessidades observadas ao longo das aulas.

Já na Unidade Didática de Dança, os resultados ultrapassaram claramente as expectativas iniciais. Embora previsse alguma resistência dos alunos à modalidade, o seu envolvimento e empenho foram crescendo progressivamente, permitindo atingir os objetivos definidos num período inferior ao inicialmente previsto. Esta experiência levou-me a questionar algumas ideias pré-concebidas relativamente aos interesses dos alunos e à forma como estes podem responder positivamente quando lhes são proporcionadas experiências de aprendizagem adequadas (Deci & Ryan, 2000).

A Unidade Didática de Futsal constituiu uma das experiências mais desafiantes do estágio. Para além da necessidade de diferenciar as tarefas devido à heterogeneidade dos níveis de desempenho da turma, esta modalidade obrigou-me a refletir sobre a adaptação dos meus conhecimentos específicos ao contexto escolar. A forte ligação pessoal que possuo à modalidade levou-me, em diversos momentos, a repensar a complexidade dos conteúdos e das tarefas propostas, procurando adequá-las às características e necessidades dos alunos. No final da unidade, considero que este foi um dos processos que mais contribuiu para o meu crescimento enquanto professora (Alarcão, 1996; Schön, 1983).

No seu conjunto, estas experiências reforçaram a importância de um planeamento flexível, sustentado na observação contínua dos alunos e na capacidade de adaptação às circunstâncias reais do processo de ensino-aprendizagem (Coutinho et al., 2024; Rink, 2014).

A Unidade Didática de Aptidão Física foi aquela que mais alterações sofreu ao longo do ano letivo. Embora os conteúdos inicialmente previstos tenham sido integralmente abordados, a calendarização e a sequência das aulas tiveram de ser reajustadas várias vezes para acompanhar o ritmo de aprendizagem dos alunos e a articulação com as restantes modalidades. Esta situação permitiu-me compreender que o planeamento deve manter sempre um carácter flexível e ajustável, uma vez que a evolução real da turma nem sempre corresponde exatamente ao inicialmente previsto (Rink, 2014).

Ao nível pessoal e profissional, senti uma evolução muito significativa ao longo do ano letivo relativamente à minha capacidade de planear e organizar as UD. Se no primeiro período o processo exigia muito tempo, reflexão e constantes dúvidas, progressivamente comecei a planear de forma mais rápida, consciente e organizada. Esta evolução permitiu-me ganhar maior confiança nas decisões pedagógicas tomadas e desenvolver uma compreensão mais realista sobre a relação entre planeamento e prática.

Em termos reflexivos, considero que uma das aprendizagens mais importantes deste processo foi compreender que as UD não devem ser entendidas como documentos rígidos e fechados, mas sim como instrumentos dinâmicos, sujeitos a reformulações constantes em função das respostas dos alunos e das exigências do contexto educativo (Coutinho et al., 2024). Mais do que seguir integralmente aquilo que estava inicialmente previsto, fui percebendo que a eficácia do ensino depende da capacidade do professor em observar, interpretar e ajustar continuamente a sua intervenção pedagógica às necessidades reais da turma (Alarcão, 1996; Rink, 2014).

4.1.3. Planos de Aula

O plano de aula representa o nível micro do processo de planeamento, assumindo-se como um instrumento fundamental para a organização e operacionalização do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Coutinho et al., (2024) este documento permite transformar os objetivos definidos nas UD em situações concretas de aprendizagem, orientando a intervenção pedagógica do professor em contexto real de aula. Para além da sua dimensão organizativa, o plano de aula revelou-se igualmente um importante instrumento de reflexão, antecipação e tomada de decisão pedagógica (Arends, 2008; Coutinho et al., 2024).

Desde o início do estágio, existia já um modelo de plano de aula definido no núcleo de estágio. Contudo, com o decorrer da prática pedagógica, fui adaptando gradualmente essa estrutura de forma a torná-la mais funcional e ajustada às minhas necessidades enquanto PE. O plano contemplava informação relativa à data, duração da aula, turma, conteúdos, objetivos por domínio, materiais, espaço, organização dos alunos, critérios de êxito (Mesquita, 2006; Mesquita & Coutinho, 2022) e descrição das situações de aprendizagem com foco no desenvolvimento desejado do aluno (Mesquita, 2000). Paralelamente, a aula encontrava-se estruturada em três momentos fundamentais: parte inicial, parte fundamental e parte final, permitindo garantir uma progressão lógica e coerente das aprendizagens ao longo da sessão.

Numa fase inicial, a elaboração dos planos de aula revelou-se uma das tarefas mais desafiantes do estágio. Apesar de existir uma base estrutural já definida, sentia dificuldades sobretudo na seleção dos exercícios mais adequados para a turma e na gestão do tempo previsto para cada tarefa (Bento, 2003). Muitas vezes, aquilo que parecia ajustado no papel acabava por não corresponder exatamente à realidade da aula. Também a definição dos critérios de êxito constituiu inicialmente uma dificuldade, uma vez que tendia a formular critérios demasiado gerais e pouco específicos. Com o decorrer da experiência, fui desenvolvendo uma maior capacidade de tornar os objetivos e os critérios mais claros, concretos e ajustados às aprendizagens pretendidas.

Todos os planos eram enviados antecipadamente ao PC, que os analisava e fornecia orientações sempre que necessário. No entanto, um dos aspetos que mais contribuiu para a minha evolução foi precisamente o facto de, em determinadas situações, o PC optar por não corrigir imediatamente algumas opções pedagógicas, permitindo que fosse a própria prática a demonstrar as limitações de determinados exercícios ou estratégias. Esta postura revelou-se extremamente importante para o meu crescimento profissional, pois permitiu-me desenvolver capacidade crítica, reflexão sobre a ação e maior autonomia na tomada de decisão pedagógica (Alarcão, 1996).

Ao longo do estágio, fui igualmente percebendo que a qualidade de um plano de aula não garante, por si só, o sucesso da aula (Coutinho et al., 2024). Contudo, quando existe um planeamento estruturado e coerente, torna-se muito mais fácil adaptar estratégias e reajustar tarefas perante as dificuldades ou imprevistos que surgem em contexto real. Esta perceção revelou-se uma das aprendizagens mais significativas da prática pedagógica. Em diversas situações, tornou-se necessário simplificar exercícios, alterar grupos, modificar progressões, prolongar tarefas ou até substituir atividades inicialmente previstas, em função das respostas dos alunos e das dinâmicas da aula. Com o tempo, esta capacidade de adaptação passou a surgir de forma mais natural, permitindo-me intervir com maior segurança e eficácia (Arends, 2008; Rink, 2014).

No início do estágio, sentia necessidade de consultar frequentemente o plano durante a aula, sobretudo para controlar tempos, rever a sequência das tarefas ou confirmar a organização dos grupos. Progressivamente, à medida que fui ganhando experiência e confiança, deixei de depender tanto deste suporte, passando a interiorizar melhor a estrutura da aula e os objetivos definidos. Esta evolução permitiu-me estar mais disponível para observar os alunos, fornecer feedback e responder de forma mais imediata às necessidades emergentes da prática (Coutinho et al., 2023; Schön, 1983).

Relativamente às modalidades lecionadas, uma das maiores dificuldades sentidas ao nível do planeamento verificou-se no futsal. Apesar da forte ligação

pessoal ao futebol enquanto jogadora, foi precisamente esse conhecimento mais aprofundado que se tornou, inicialmente, um obstáculo, uma vez que senti dificuldades em simplificar conteúdos e adaptar tarefas às capacidades reais dos alunos. Muitas vezes, aquilo que para mim parecia básico ou intuitivo revelava-se demasiado complexo para alguns elementos da turma. Esta experiência permitiu-me compreender a importância de adequar o ensino ao nível efetivo dos alunos e não às expectativas ou conhecimentos do professor.

Por outro lado, a dança constituiu uma das experiências mais positivas ao nível do planeamento. Inicialmente, as minhas expectativas relativamente a esta modalidade não eram muito elevadas; contudo, com o decorrer das aulas, comecei a sentir um enorme interesse em pensar, organizar e refletir sobre as tarefas propostas. O carácter mais criativo e participativo das aulas acabou por tornar o processo de planeamento particularmente estimulante, contribuindo para uma experiência bastante enriquecedora.

As reflexões realizadas após cada aula assumiram igualmente um papel muito importante ao longo do estágio. Através destas, fui analisando as decisões tomadas, as dificuldades sentidas, as respostas dos alunos e os aspetos a melhorar nas aulas seguintes. Este processo de reflexão contínua permitiu-me compreender que o plano de aula não deve ser encarado como um documento estático, mas sim como um instrumento dinâmico, em constante reformulação, ajustado às necessidades dos alunos e às exigências do contexto educativo (Rink, 2014).

Desta forma, concluo que os planos de aula constituíram muito mais do que uma exigência formal do estágio. Representaram um espaço de aprendizagem, reflexão e crescimento profissional, permitindo-me desenvolver competências de organização, adaptação e tomada de decisão pedagógica fundamentais para a minha futura prática docente (Nóvoa, 2009).

4.2. Realização do processo de ensino-aprendizagem

A realização do processo de ensino-aprendizagem, constituiu o momento de aplicação prática de todo o processo de planeamento desenvolvido ao longo da PES. Foi neste contexto que os planos de aula, as UD e as estratégias previamente definidas ganharam forma em situações reais de ensino-aprendizagem. Contudo, rapidamente compreendi que a prática docente não se resume à execução linear do planeado, exigindo uma constante capacidade de adaptação às respostas dos alunos, às dinâmicas da turma e às exigências do contexto educativo (Mesquita & Coutinho, 2022).

Ao longo do ano letivo, fui percebendo que ensinar implica muito mais do que transmitir conteúdos. Exige observar, interpretar, ajustar e tomar decisões em tempo real, mantendo simultaneamente o foco na aprendizagem, na motivação e no bem-estar dos alunos (Mesquita & Coutinho, 2022). Neste sentido, as dimensões da instrução, gestão, disciplina e clima revelaram-se profundamente interligadas, contribuindo conjuntamente para a construção de um ambiente de aprendizagem mais eficaz, seguro e positivo (Rosado & Mesquita, 2009).

4.2.1. Modelos instrucionais

Os modelos instrucionais assumem um papel fundamental na Educação Física, uma vez que orientam a organização do processo de ensino-aprendizagem e influenciam a forma como os alunos participam e aprendem nas aulas (Farias & Mesquita, 2024). A seleção dos modelos deve considerar os objetivos de aprendizagem (Casey & MacPhail, 2018), as características da turma e a natureza dos conteúdos a lecionar (Mesquita & Graça, 2011). Ao longo da PES fui compreendendo que nenhum modelo é melhor que o outro (Rink, 2001) e que nenhum modelo responde isoladamente a todas as necessidades do ensino (Farias & Mesquita, 2022a). Por esse motivo, procurei articular diferentes abordagens pedagógicas para cada UD (Metzler, 2011), adaptando a minha intervenção às exigências de cada modalidade e às características dos

alunos (Farias & Mesquita, 2024).

O Modelo de Instrução Direta (MID) (Rosenshine, 1979), esteve particularmente presente na Ginástica e no Atletismo, modalidades que exigiam progressões técnicas cuidadas, supervisão constante e, particularmente na Ginástica, uma especial atenção à segurança dos alunos (Mesquita & Graça, 2011). Nestas situações, assumi uma intervenção mais estruturada, orientando a prática e fornecendo feedback frequente. Contudo, procurei sempre promover uma participação ativa dos alunos no próprio processo de aprendizagem. Ao nível da instrução, uma das maiores evoluções que senti ao longo do estágio relacionou-se precisamente com a capacidade de comunicar de forma mais clara e objetiva. Numa fase inicial, tinha tendência para fornecer demasiada informação antes das tarefas, o que nem sempre facilitava a compreensão dos aspetos essenciais. Com o decorrer do estágio fui aprendendo a selecionar a informação mais relevante e a privilegiar instruções mais curtas e objetivas, verificando que esta alteração permitia aumentar o tempo de prática e melhorar a eficácia das tarefas propostas (Arends, 2008; Rink, 2014).

Na Ginástica, fui percebendo que muitos alunos apresentavam receio na realização de determinados elementos de solo, o que condicionava a sua participação e confiança. Neste contexto, a utilização de uma abordagem mais estruturada, assente em progressões pedagógicas adequadas e feedback constante, revelou-se fundamental para que os alunos se sentissem mais seguros e confiantes (Rosado & Mesquita, 2009). Paralelamente, fui progredindo para uma abordagem mais socio-construtivista (Farias & Mesquita, 2024), recorrendo ao ensino de pares (Farias et al., 2018), o qual assumiu um papel muito importante, não apenas ao nível da aprendizagem, mas igualmente no que concerne à ajuda e segurança na execução dos elementos, bem como na confiança e na evolução dos próprios alunos (Farias & Mesquita, 2024). Verifiquei que, ao ajudarem os colegas e observarem os seus desempenhos se tornavam mais responsáveis pelo processo (Wibowo & Dyson, 2020) e tornavam-se mais conscientes dos critérios de execução e das dificuldades existentes, conseguindo identificar com maior facilidade aspetos a melhorar na

sua própria prestação (Farias & Mesquita, 2024; Rosado & Mesquita, 2009). A evolução observada ao longo da unidade, tanto ao nível da confiança como da qualidade da execução dos elementos, reforçou a importância de combinar momentos de instrução direta com estratégias que promovessem a colaboração e a responsabilidade dos alunos no processo de aprendizagem.

Nas modalidades de Basquetebol, Futsal e Badminton, recorri frequentemente a abordagens baseadas no jogo, próximas do modelo Ensino do Jogo para a Compreensão (Bunker, 1982). Após a introdução dos conteúdos técnicos, os alunos eram colocados em situações de jogo reduzido e tarefas condicionadas que promoviam a aprendizagem e compreensão do jogo, e, consequentemente, a tomada de decisão e a aplicação dos conteúdos em contexto real. O questionamento assumiu um papel central nesta abordagem, uma vez que procurei incentivar os alunos a refletirem e a encontrarem autonomamente soluções para os problemas colocados pelas tarefas.

Entre os diferentes modelos, foi nesta abordagem que me senti mais confortável ao longo do estágio. Sempre procurei que os alunos compreendessem a razão das ações realizadas, em vez de executarem comportamentos de forma mecânica. Mais do que realizar um determinado número de passes ou cumprir uma tarefa específica, interessava-me que fossem capazes de identificar os problemas colocados pelo jogo e encontrar soluções adequadas para os resolver (Mesquita & Graça, 2011). Sempre que possível, evitava fornecer imediatamente a resposta, incentivando os alunos a refletirem sobre as situações vivenciadas, particularmente, neste caso específico do ensino dos jogos, a compreensão dos diversos cenários táticos que emergiam no jogo. Quando as respostas não surgiam, recorria frequentemente à demonstração ou à observação dos colegas para ajudar os alunos a identificar autonomamente as soluções.

Com o decorrer do estágio fui verificando que os alunos se tornavam progressivamente mais capazes de analisar o jogo, justificar as suas decisões e transferir essas aprendizagens para novas situações de prática (Farias & Mesquita, 2022a; Nathan, 2016) , evidenciando uma participação mais ativa no

processo ensino-aprendizagem (Farias & Mesquita, 2024; Mesquita & Coutinho, 2022; Mesquita & Graça, 2011).

Também a Aprendizagem Cooperativa (Johnson, 1999) adaptada à EF (Dyson & Casey, 2016), esteve presente em vários momentos da PES, sobretudo na Dança e em algumas situações de Ginástica. Através do trabalho em pequenos grupos e da aprendizagem em pares (Slavin, 2014) , os alunos assumiram um papel mais ativo na construção das aprendizagens, desenvolvendo competências relacionais (Metzler, 2000) e promovendo ainda interações sociais positivas entre alunos (Darnis & Lafont, 2015).

Na Dança, esta abordagem revelou-se particularmente importante. Numa fase inicial, muitos alunos demonstravam alguma inibição e dificuldade em expressar-se através do movimento (Fernandez-Rio, 1999). Contudo, ao longo da unidade didática foram aumentando a confiança e autonomia (Deci & Ryan, 2000), culminando na construção de coreografias em grupo, nas quais assumiram progressivamente a responsabilidade pelas decisões relacionadas com a organização, seleção dos movimentos e estrutura final das apresentações (Metzler, 2000). Esta evolução permitiu-me perceber a importância de criar oportunidades para que os alunos assumam um papel mais ativo e responsável no seu processo de aprendizagem (Farias & Mesquita, 2022c) e que possam aprender conjuntamente em prol de um objetivo comum (Braun et al., 2020).

Por fim, embora não tenha aplicado integralmente o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994), utilizei algumas tarefas de aprendizagem naturalmente em desenvolvimento deste modelo (Wallhead & O'Sullivan, 2007), nomeadamente a atribuição de papéis como capitão, árbitro ou cronometrista. Estas estratégias contribuíram para aumentar a responsabilidade, a autonomia e o envolvimento dos alunos nas aulas (Farias & Mesquita, 2024). A utilização destes papéis revelou-se particularmente útil nas unidades de Basquetebol e Futsal, permitindo envolver os alunos em responsabilidades que iam além da prática motora. Os alunos lesionados ou temporariamente impedidos de participar mantinham uma função ativa na aula, assumindo papéis de arbitragem, cronometragem, registo de resultados ou de observadores, em que

assumiam quase uma função de treinador, observavam o que estava mal e no momento de pausa corrigiam os colegas. Considero que a aplicação destas abordagens e estratégias pedagógicas contribuíram para aumentar o sentido de responsabilidade e de integração no grupo (Chróinín et al., 2023). Contudo, numa reflexão retrospetiva, reconheço que poderia ter explorado de forma ainda mais consistente algumas das potencialidades deste modelo, promovendo uma maior autonomia dos alunos na organização e gestão das atividades.

A utilização destes diferentes modelos permitiu-me compreender que a qualidade do ensino depende da capacidade do professor em selecionar e articular diferentes abordagens pedagógicas (Haerens et al., 2011), em função das necessidades e dos objetivos educativos dos alunos (González-Víllora et al., 2019). Esta aprendizagem revelou-se particularmente importante para o meu desenvolvimento enquanto futura professora de Educação Física, reforçando a importância de uma intervenção pedagógica flexível, reflexiva e ajustada ao contexto real de ensino (Arends, 2008; Farias & Mesquita, 2024; Mesquita & Graça, 2011; Perrenoud, 2000).

4.2.2. Instrução e Feedback

A instrução assume um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite orientar os alunos relativamente aos objetivos das tarefas, aos critérios de êxito e às formas de realização das atividades. Uma instrução eficaz deve ser clara, objetiva e adequada às características dos alunos e da situação de aprendizagem, contribuindo para uma melhor compreensão das tarefas e para a otimização do tempo de prática (Mesquita & Graça, 2011; Rosado & Mesquita, 2009).

Numa fase inicial do estágio, uma das principais dificuldades sentidas prendeu-se com a gestão da comunicação ao longo da aula. Particularmente nas primeiras unidades didáticas, como Ginástica e Basquetebol, as explicações tornavam-se por vezes demasiado rápidas ou excessivamente detalhadas, levando-me, em alguns momentos, a interromper frequentemente a prática para

acrescentar novas informações. Com o decorrer da experiência, fui compreendendo que a eficácia da instrução não depende da quantidade de informação transmitida, mas da sua clareza e pertinência (Rosado & Mesquita, 2009). Progressivamente, comecei a estruturar as instruções em torno dos critérios de êxito das tarefas, recorrendo a palavras-chave que permitiam aos alunos identificar os aspetos mais importantes da execução. Esta estratégia revelou-se fundamental para melhorar a compreensão das tarefas e reduzir o tempo destinado à instrução.

A demonstração constituiu igualmente uma estratégia instrucional de grande relevância ao longo do estágio (Rosado & Mesquita, 2009). A observação de modelos de execução permite aos alunos construir uma representação mais clara da tarefa e compreender mais facilmente os aspetos fundamentais da sua realização (Mesquita & Graça, 2011; Rosado & Mesquita, 2009). Inicialmente, recorria maioritariamente às minhas próprias demonstrações; contudo, à medida que fui conhecendo melhor a turma, comecei a utilizar com maior frequência os próprios alunos como modelos demonstrativos. Esta estratégia revelou-se particularmente eficaz em modalidades como o Basquetebol, o Futsal e o Badminton, permitindo que os colegas se identificassem mais facilmente com a execução observada. Simultaneamente, possibilitava a emissão de feedback coletivo durante a demonstração, reforçando os aspetos mais relevantes da tarefa. Em diversas situações, quando percebia que a explicação inicial não tinha sido suficiente, a utilização de alunos como modelo permitia esclarecer dúvidas de forma rápida e eficaz.

O feedback pedagógico constituiu outra dimensão em que senti uma evolução significativa ao longo do ano letivo. O feedback assume uma função essencial no processo de aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2009), na medida em que fornece informação aos alunos acerca da qualidade da sua prestação e orienta a melhoria do desempenho (van Leeuwen & Janssen, 2019). Numa fase inicial, os feedbacks emitidos eram frequentemente demasiado gerais e pouco direcionados para os aspetos específicos da execução. Com o aumento da experiência, comecei a recorrer de forma mais consistente a palavras-chave

associadas aos critérios de êxito e aos erros mais frequentemente observados. Esta alteração permitiu tornar o feedback mais específico, objetivo e ajustado às necessidades dos alunos, contribuindo para uma intervenção pedagógica mais eficaz (Rosado & Mesquita, 2009).

O questionamento (Rosado & Mesquita, 2009) assumiu igualmente um papel relevante na minha intervenção pedagógica. Para além de transmitir informação, procurei estimular a reflexão dos alunos através de perguntas que os levassem a identificar problemas e a encontrar soluções de forma autónoma (Farias & Mesquita, 2022b; Rosado & Mesquita, 2009). Embora esta estratégia tenha sido utilizada ao longo de todo o estágio, foi sobretudo a partir do segundo período, quando me sentia mais confortável na condução das aulas, que passei a utilizá-la de forma mais intencional. Através de perguntas diretas e orientadoras, procurava conduzir os alunos à compreensão dos problemas colocados pelas tarefas, particularmente em situações associadas à tomada de decisão nos jogos desportivos coletivos. Esta abordagem contribuiu para promover uma participação mais ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem.

Ao longo da prática pedagógica, fui compreendendo que a qualidade da instrução está intimamente relacionada com a capacidade do professor em selecionar a informação mais relevante, adequá-la às características dos alunos e transmiti-la no momento mais oportuno. Esta evolução permitiu-me desenvolver uma comunicação pedagógica progressivamente mais clara, objetiva e eficaz (Mesquita & Graça, 2011; Rosado & Mesquita, 2009).

4.2.3. Gestão

A gestão da aula constitui uma competência fundamental da intervenção pedagógica, envolvendo a organização do espaço, do tempo, dos materiais, dos grupos e das condições necessárias para que a aprendizagem decorra de forma eficaz. Uma gestão adequada permite maximizar as oportunidades de

aprendizagem, reduzir tempos de inatividade e promover elevados níveis de envolvimento dos alunos nas tarefas propostas (Arends, 2008; Mesquita & Coutinho, 2022).

Numa fase inicial do estágio, as maiores dificuldades ao nível da gestão relacionaram-se com a previsão do tempo necessário para a realização das diferentes tarefas. Apesar de as transições entre exercícios decorrerem de forma relativamente fluida, nem sempre os tempos previstos no planeamento correspondiam ao tempo efetivamente necessário para a aprendizagem dos conteúdos. Com o decorrer do ano letivo, fui desenvolvendo uma maior capacidade de antecipação e adaptação, selecionando materiais mais adequados, simplificando processos organizativos e definindo prioridades dentro de cada aula (Arends, 2008; Rink, 2014).

Uma das minhas principais preocupações ao longo de todo o estágio consistiu na maximização do tempo de prática ativa dos alunos. Esta preocupação decorre da importância que o empenhamento motor assume no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, uma vez que níveis elevados de participação aumentam as oportunidades de prática, experimentação e consolidação das aprendizagens (Mesquita & Coutinho, 2022; Rink, 2014). Além disso, a aula de Educação Física representa, para muitos alunos, um dos poucos momentos regulares de atividade física estruturada ao longo da semana (Loureiro et al., 2017). Embora nunca tenha sentido que existissem tempos mortos excessivos nas minhas aulas, fui procurando continuamente formas de aumentar ainda mais o envolvimento dos alunos, através da redução dos períodos de espera, da otimização, da organização, dos grupos e da criação de tarefas que favorecessem uma participação constante (Arends, 2008; Rink, 2014).

A gestão dos grupos foi igualmente sofrendo adaptações ao longo do ano. De uma forma geral, procurei privilegiar grupos heterogéneos, promovendo a cooperação, a entreajuda e a aprendizagem entre pares (Farias & Mesquita, 2022c; Farias & Mesquita, 2024; Tomlinson, 2008). Contudo, na Unidade Didática de Futsal, a grande diferença de níveis de desempenho entre alguns

alunos tornou necessária uma abordagem distinta. A existência de alunos com competências bastante desenvolvidas, em contraste com outros que apresentavam maiores dificuldades, fazia com que alguns monopolizassem a ação de jogo enquanto outros participavam muito pouco. Perante esta realidade, optei, em determinados momentos, pela organização de grupos mais homogéneos, permitindo adequar melhor as tarefas aos diferentes níveis de desempenho e garantir oportunidades de aprendizagem mais equilibradas para todos os alunos (Tomlinson, 2008). Esta decisão revelou-se importante para aumentar a participação efetiva dos alunos e melhorar a qualidade das experiências de aprendizagem proporcionadas.

A segurança constituiu uma preocupação permanente ao longo de todo o estágio, assumindo especial relevância em modalidades como a Ginástica (Rosado & Mesquita, 2009). A organização dos espaços, a verificação do estado dos materiais, a definição das progressões pedagógicas e o posicionamento do professor foram aspetos cuidadosamente planeados antes de cada aula. Particularmente nos exercícios de solo e nos saltos no minitrampolim, procurei garantir que a disposição das estações me permitisse prestar ajuda aos alunos quando necessário, sem perder a supervisão do restante grupo. Esta preocupação contribuiu para a criação de um ambiente seguro e favorável à aprendizagem (Bento, 2003; Rosado & Mesquita, 2009).

Com o decorrer do estágio, fui percebendo que a gestão da aula vai muito além da simples organização logística. Implica antecipar problemas, tomar decisões em tempo real e criar condições que permitam aos alunos aprender de forma ativa, segura e motivadora (Arends, 2008; Schön, 1983). Esta revelou-se uma das áreas em que senti maior evolução ao longo do meu percurso de formação (Queirós et al., 2013; Resende et al., 2014).

4.2.4. Disciplina

A disciplina constitui uma dimensão fundamental da prática pedagógica, influenciando diretamente o ambiente de aula, a qualidade das interações

estabelecidas e as oportunidades de aprendizagem proporcionadas aos alunos (Mesquita & Coutinho, 2022). Contudo, mais do que assegurar o cumprimento de regras e a ausência de comportamentos inadequados, a intervenção do professor deve contribuir para a criação de um clima motivacional positivo, caracterizado pelo respeito, pela cooperação, pela valorização do esforço e pelo envolvimento dos alunos nas tarefas propostas (Rosado & Mesquita, 2009).

Neste sentido, desde o início do estágio procurei estabelecer regras e limites claros, transmitindo aos alunos a importância do respeito, da responsabilidade e do compromisso com o funcionamento das aulas de Educação Física (Perrenoud, 2000; Rosado & Mesquita, 2009).

Numa fase inicial, optei por uma postura mais rígida e formal, procurando afirmar a minha autoridade enquanto Professora Estagiária e criar condições favoráveis ao desenvolvimento das aulas. Considero que esta abordagem foi importante para que os alunos compreendessem as expectativas existentes relativamente ao seu comportamento e participação (Arends, 2008). Contudo, à medida que o ano letivo foi avançando e que a relação pedagógica se foi consolidando, fui percebendo que a disciplina não dependia exclusivamente da imposição de regras, mas também da qualidade das relações estabelecidas com os alunos (Deci & Ryan, 2000; Rosado & Mesquita, 2009).

Apesar desta postura inicial mais exigente, raramente senti necessidade de recorrer a medidas disciplinares mais rígidas. Pelo contrário, a proximidade construída com a turma revelou-se uma das ferramentas mais eficazes na gestão dos comportamentos. A relação de confiança desenvolvida ao longo do ano permitiu que os alunos distinguissem claramente os momentos de descontração daqueles em que era necessário adotar uma postura mais concentrada e responsável. Esta relação contribuiu igualmente para uma maior aceitação das orientações fornecidas e para um clima de aula mais positivo e colaborativo (Deci & Ryan, 2000; Rosado & Mesquita, 2009).

As situações de indisciplina observadas foram maioritariamente pontuais, estando relacionadas sobretudo com conversas paralelas, excesso de

competitividade em algumas atividades, utilização ocasional de linguagem menos adequada ou episódios de exclusão entre colegas, particularmente nas fases iniciais do ano letivo. Perante estas situações, procurei intervir de forma imediata, coerente e equilibrada, deixando claro quais os comportamentos que não seriam aceitáveis no contexto das aulas. Em diversas ocasiões, recorri ao diálogo individualizado como estratégia de intervenção, procurando compreender as razões subjacentes aos comportamentos observados e envolver os alunos na sua resolução (Perrenoud, 2000). Esta abordagem revelou-se eficaz não apenas na resolução dos problemas, mas também no fortalecimento da relação de confiança estabelecida com a turma (Deci & Ryan, 2000; Perrenoud, 2000; Rosado & Mesquita, 2009)

Paralelamente, procurei promover um clima motivacional positivo, valorizando o empenho, a participação e a evolução individual dos alunos. Mais do que centrar a atenção exclusivamente no desempenho final, procurei reconhecer os progressos realizados por cada aluno, incentivando a persistência perante as dificuldades e reforçando atitudes de cooperação, respeito e entreajuda (Deci & Ryan, 2000; Farias & Mesquita, 2022b; Rosado & Mesquita, 2009). Esta preocupação assumiu particular relevância em modalidades nas quais alguns alunos demonstravam menor confiança ou motivação, como aconteceu em determinados momentos na Ginástica e no Atletismo. Nestes contextos, procurei adaptar os desafios às capacidades dos alunos e reforçar positivamente os progressos alcançados, contribuindo para aumentar a sua confiança e envolvimento nas tarefas (Deci & Ryan, 2000; Tomlinson, 2008).

Com o passar do tempo, tornou-se evidente uma evolução bastante positiva da turma ao nível comportamental e relacional. Os alunos foram-se tornando progressivamente mais unidos, cooperantes e respeitadores uns dos outros, diminuindo significativamente as situações de exclusão e conflito inicialmente observadas (Rosado & Mesquita, 2009). Esta evolução constituiu uma das maiores satisfações ao longo do estágio, pois senti que a minha intervenção contribuiu não apenas para o desenvolvimento das aprendizagens motoras, mas também para o crescimento pessoal e social dos alunos.

Ao longo deste processo, fui igualmente compreendendo a importância de equilibrar autoridade, empatia e proximidade. Inicialmente, a minha postura mais rígida resultava da necessidade de garantir controlo e segurança enquanto PE. Contudo, com a experiência adquirida e com a confiança construída junto da turma, fui conseguindo adotar uma postura gradualmente mais natural e descontraída, sem comprometer a autoridade necessária ao bom funcionamento das aulas. Esta evolução permitiu-me compreender que a disciplina eficaz não depende apenas da imposição de regras, mas sobretudo da consistência da intervenção pedagógica, da qualidade da relação professor-aluno e da capacidade de criar um ambiente de respeito mútuo, segurança e motivação para a aprendizagem (Farias & Mesquita, 2022b; Mesquita & Coutinho, 2022; Rosado & Mesquita, 2009).

4.2.5. Clima

O clima de aula assumiu um papel central ao longo de toda a PES, influenciando diretamente a motivação, a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas (Farias & Mesquita, 2022b; Rosado & Mesquita, 2009). Segundo Deci Ryan (2000), ambientes de aprendizagem positivos, assentes em relações de proximidade, apoio e valorização dos alunos, contribuem significativamente para o aumento da motivação e do sentimento de pertença ao grupo.

Desde cedo procurei criar um ambiente positivo, seguro e próximo dos alunos, recorrendo frequentemente ao reforço positivo, à escuta ativa e à valorização da participação de todos. O humor e a capacidade de estabelecer uma relação próxima com a turma revelaram-se aspetos importantes na construção deste clima, permitindo criar aulas mais descontraídas, motivadoras e emocionalmente positivas (Farias & Mesquita, 2022b; Rosado & Mesquita, 2009).

Um dos aspetos que mais me orgulha ao longo do estágio foi precisamente a evolução observada na relação entre os alunos. Numa fase

inicial, existia alguma separação entre rapazes e raparigas, bem como alguns comportamentos de exclusão associados à forte competitividade da turma. Contudo, ao longo do ano, fui procurando promover situações de cooperação, grupos equilibrados e momentos de interação entre todos os elementos da turma (Farias & Mesquita, 2022c; Mesquita & Coutinho, 2022; Rosado & Mesquita, 2009). Progressivamente, os alunos tornaram-se mais unidos, mais próximos e mais disponíveis para ajudar os colegas, tanto dentro como fora da aula. Ver essa evolução constituiu uma das experiências mais gratificantes de todo o estágio.

A melhoria do clima de aula teve impacto evidente na motivação, no comportamento e na participação dos alunos (Rosado & Mesquita, 2009). À medida que a relação pedagógica se foi fortalecendo, os alunos demonstravam maior entusiasmo nas aulas, maior disponibilidade para participar e maior envolvimento nas tarefas propostas (Deci & Ryan, 2000; Farias & Mesquita, 2022b). Em muitos momentos, chegavam às aulas antes da hora e demonstravam vontade de permanecer mais tempo envolvidos nas atividades, o que refletia claramente o ambiente positivo criado ao longo do processo.

Ao longo da prática pedagógica, fui compreendendo que o clima de aula vai muito além da simples ausência de conflitos. Trata-se da capacidade do professor em criar um espaço onde os alunos se sintam seguros, valorizados, motivados e parte integrante do grupo. Neste sentido, percebi que a qualidade da relação pedagógica estabelecida com os alunos constitui um dos fatores mais importantes para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem (Farias & Mesquita, 2022b; Rosado & Mesquita, 2009).

4.2.6. Reflexão sobre a realização

A implementação do processo de ensino-aprendizagem constituiu o momento mais desafiante e enriquecedor de toda a Prática de Ensino Supervisionada, permitindo-me confrontar diretamente a teoria adquirida ao longo da formação académica com a complexidade do contexto real de ensino.

Foi nesta dimensão que compreendi verdadeiramente que o papel do professor vai muito além da transmissão de conteúdos, exigindo capacidade de adaptação, tomada de decisão constante, pensamento crítico e uma atenção permanente às necessidades dos alunos (Queirós et al., 2013; Schön, 1983).

Ao longo do estágio, fui desenvolvendo um processo contínuo de análise e avaliação da minha intervenção pedagógica, procurando compreender o impacto das decisões tomadas, identificar dificuldades e encontrar estratégias que permitissem melhorar a qualidade do ensino (Alarcão, 1996; Farias & Mesquita, 2022b; Schön, 1983). Este processo revelou-se fundamental para a minha evolução enquanto Professora Estagiária, permitindo-me compreender que muitas das competências associadas à docência se constroem através da experiência e da reflexão sobre a prática (Alarcão, 1996; Schön, 1983).

A reflexão assumiu, assim, um papel central ao longo de todo o processo de estágio, constituindo-se como uma das principais ferramentas de aprendizagem e desenvolvimento profissional. De acordo com Schön (1983), o professor desenvolve a sua prática através de diferentes processos reflexivos, nomeadamente a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Estas diferentes formas de reflexão estiveram presentes ao longo do ano letivo e contribuíram significativamente para a construção da minha identidade profissional (Resende et al., 2014; Schön, 1983).

Numa fase inicial do estágio, a minha reflexão incidia sobretudo sobre os acontecimentos após a realização das aulas. Através das reflexões escritas, procurava identificar os aspetos positivos da intervenção, as dificuldades sentidas, as decisões tomadas e os aspetos a melhorar nas aulas seguintes. Este processo de reflexão sobre a ação permitiu-me analisar de forma mais crítica a minha prática pedagógica e compreender melhor a relação entre as decisões tomadas e os resultados observados nos alunos (Alarcão, 1996; Schön, 1983).

À medida que fui adquirindo maior experiência e confiança, comecei progressivamente a desenvolver a capacidade de refletir durante a própria ação

pedagógica. Em diversas situações, tornou-se necessário reajustar estratégias, reformular tarefas ou alterar opções inicialmente previstas em função das respostas dos alunos (Schön, 1983). Exemplos disso foram os ajustamentos realizados na Unidade Didática de Basquetebol, quando a evolução ao nível da componente tática exigiu mais tempo de consolidação do que o inicialmente previsto, ou na Unidade Didática de Dança, em que a evolução mais rápida dos alunos permitiu antecipar o alcance dos objetivos definidos. Também na Unidade Didática de Futsal, a necessidade de reorganizar grupos em função dos diferentes níveis de desempenho constituiu um exemplo claro de tomada de decisão sustentada pela reflexão em tempo real sobre aquilo que estava a acontecer na aula (Schön, 1983).

Com o decorrer do estágio, fui igualmente desenvolvendo a capacidade de analisar posteriormente as decisões tomadas durante a ação, procurando compreender os motivos que justificaram determinadas intervenções e as consequências que produziram no processo de aprendizagem dos alunos. Esta reflexão sobre a reflexão na ação revelou-se particularmente importante para consolidar aprendizagens profissionais, permitindo transferir conhecimentos adquiridos numa situação para contextos futuros semelhantes (Alarcão, 1996; Schön, 1983).

Para além das reflexões individuais realizadas após cada aula, o processo reflexivo foi enriquecido pelos momentos de partilha e discussão com o professor cooperante e com a professora orientadora. O confronto de diferentes perspetivas permitiu alargar a minha compreensão sobre os problemas encontrados e encontrar soluções alternativas para os desafios pedagógicos vivenciados ao longo do ano (Alarcão, 1996).

Desta forma, considero que uma das maiores aprendizagens proporcionadas pelo estágio foi precisamente o desenvolvimento da capacidade reflexiva. Mais do que aplicar estratégias previamente definidas, aprendi a analisar criticamente a minha prática, a tomar decisões fundamentadas e a adaptar a intervenção pedagógica às exigências concretas de cada contexto (Farias & Mesquita, 2022b; Nóvoa, 2009; Schön, 1983).

Esta competência revelou-se essencial para o meu crescimento profissional e constitui uma ferramenta indispensável para a aprendizagem contínua ao longo da carreira docente (Nóvoa, 2009; Schön, 1983).

4.3. Avaliação

A avaliação assumiu um papel fundamental ao longo de toda a PES, constituindo-se como um instrumento essencial de regulação do processo de ensino-aprendizagem (Coutinho et al., 2022). Mais do que uma simples atribuição de classificações, a avaliação permitiu recolher informações sobre a evolução dos alunos, identificar dificuldades, reajustar estratégias pedagógicas e adequar a intervenção às necessidades da turma (Coutinho et al., 2022; Coutinho et al., 2023; Fernandes, 2006). Tal como refere Ribeiro (1999), a avaliação organiza-se em três dimensões complementares, diagnóstica, formativa e sumativa, que quando articuladas, contribuem para uma intervenção pedagógica mais consciente, eficaz e ajustada ao contexto educativo (Fernandes, 2006).

Ao longo do estágio, fui compreendendo progressivamente que avaliar implica muito mais do que observar desempenhos finais. Exige capacidade de análise contínua, atenção às características individuais dos alunos e reflexão constante sobre a eficácia das estratégias utilizadas. Neste sentido, a avaliação revelou-se uma ferramenta indispensável para orientar o processo pedagógico e promover aprendizagens mais significativas (Coutinho et al., 2023; Fernandes, 2006; Schön, 1983).

4.3.1. Avaliação Diagnóstica

Antes do início de cada Unidade Didática, foi realizada uma avaliação diagnóstica com o objetivo de identificar os níveis de desempenho dos alunos, as principais dificuldades e as experiências prévias relativamente às diferentes modalidades. Segundo Vickers (1990) esta fase constitui um elemento

fundamental do planeamento, permitindo adequar objetivos, conteúdos e estratégias às características reais da turma.

Ao longo do estágio, a avaliação diagnóstica revelou-se essencial para compreender melhor as necessidades dos alunos e ajustar o ensino de forma mais consciente (Coutinho et al., 2023). Em modalidades coletivas, esta observação inicial exigiu especial atenção, devido à grande heterogeneidade existente ao nível das competências motoras e da experiência prévia dos alunos. Já em modalidades como a ginástica, a avaliação diagnóstica permitiu identificar não apenas dificuldades técnicas, mas também receios e falta de confiança na execução de determinados elementos.

Recordo particularmente a ginástica de solo como uma das modalidades em que esta avaliação assumiu maior importância. Numa fase inicial, vários alunos demonstravam insegurança, receio e dificuldades bastante acentuadas, sobretudo em exercícios que implicavam controlo corporal e exposição perante os colegas. Esta análise inicial permitiu-me adaptar progressões pedagógicas, simplificar tarefas e criar estratégias que proporcionassem maior segurança e confiança aos alunos (Coutinho et al., 2024). Com o decorrer das aulas, tornou-se bastante gratificante observar a evolução significativa de muitos deles, tanto ao nível técnico como da confiança na realização das tarefas propostas.

A avaliação diagnóstica revelou-se, assim, um importante ponto de partida para a organização do ensino, permitindo-me compreender que uma intervenção pedagógica eficaz depende da capacidade de conhecer verdadeiramente os alunos antes de definir objetivos e estratégias (Coutinho et al., 2023; Vickers, 1990).

4.3.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa esteve presente de forma contínua ao longo de todas as aulas, assumindo um papel central na monitorização da evolução dos alunos e na adaptação permanente da intervenção pedagógica (Bloom et al.,

1971). Este tipo de avaliação permite acompanhar o progresso dos alunos durante o processo de aprendizagem (Leirhaug & MacPhail, 2015; Tolgfors, 2018), fornecendo informações fundamentais para reajustar estratégias e promover melhorias contínuas (Coutinho et al., 2023; Fernandes, 2006).

Ao longo do estágio, a recolha de informação ocorreu através da observação sistemática dos alunos durante a realização das tarefas, dos momentos de questionamento, das interações estabelecidas ao longo das aulas e dos pequenos registos efetuados após cada sessão (Coutinho et al., 2022). Estes registos eram posteriormente integrados nas reflexões de aula, permitindo analisar a evolução dos alunos, identificar dificuldades e fundamentar decisões pedagógicas para as aulas seguintes (Coutinho et al., 2023; Fernandes, 2006).

A informação recolhida permitiu-me aferir continuamente se o processo de ensino-aprendizagem estava a decorrer de acordo com o planeado e se os objetivos definidos estavam a ser alcançados. Em diversas situações, a observação dos alunos levou-me a reajustar tarefas, prolongar determinados conteúdos ou modificar estratégias inicialmente previstas. Noutras ocasiões, quando a evolução dos alunos se revelava mais rápida do que o esperado, foi possível introduzir novos desafios e aumentar progressivamente a complexidade das tarefas propostas (Coutinho et al., 2022; Coutinho et al., 2023).

Para além da observação direta do desempenho motor, procurei compreender a forma como os alunos estavam a vivenciar o processo de aprendizagem. Através do diálogo estabelecido durante as aulas e dos momentos de questionamento, procurava perceber o seu nível de compreensão dos conteúdos, as dificuldades sentidas, o grau de conforto perante as tarefas e o seu envolvimento nas atividades propostas. Esta informação revelou-se particularmente importante para complementar os dados recolhidos através da observação e apoiar a tomada de decisão pedagógica (Coutinho et al., 2023).

Ao longo do estágio, procurei também envolver os alunos no processo de avaliação formativa (Leirhaug et al., 2016) através da implementação dos “Diplomas de Atitudes e Comportamentos”. No final de cada aula, um aluno era

responsável por atribuir três pontos a colegas que se tivessem destacado pelas suas atitudes, espírito de entreajuda, respeito, empenho ou cooperação. Para além de promover a reflexão dos alunos sobre os comportamentos observados na aula, esta estratégia permitiu recolher informação sobre a forma como os próprios alunos valorizavam determinadas atitudes e contribuiu para reforçar um clima de turma mais positivo e colaborativo (Afonso et al., 2022; Fernandes, 2006). A adesão dos alunos foi bastante positiva, verificando-se uma valorização crescente das atitudes de respeito, cooperação e apoio entre colegas. No final de cada período, o aluno com maior número de pontos recebia um diploma simbólico, funcionando como reconhecimento do exemplo demonstrado ao longo das aulas.

Desta forma, a avaliação formativa tornou-se uma ferramenta essencial de adaptação do ensino, permitindo adequar continuamente a intervenção pedagógica às necessidades da turma. Mais do que um mecanismo de verificação das aprendizagens, assumiu-se como um processo contínuo de recolha de informação que sustentou o planeamento, a adaptação das estratégias de ensino e a promoção de aprendizagens mais significativas para os alunos (Coutinho et al., 2023; Fernandes, 2006).

4.3.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa correspondeu ao momento de síntese das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos ao longo de cada Unidade Didática, permitindo verificar o grau de concretização dos objetivos definidos e atribuir uma classificação final (Scriven, 1967). Para além da sua função classificativa, este tipo de avaliação permitiu recolher informação sobre os resultados alcançados pelos alunos e refletir sobre a eficácia do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido ao longo das diferentes unidades (Ribeiro, 1999).

No âmbito da avaliação das aprendizagens, é possível distinguir a avaliação referenciada ao critério da avaliação referenciada à norma. A primeira centra-se na comparação do desempenho do aluno com critérios ou descritores

previamente definidos, procurando verificar o nível de domínio alcançado relativamente aos objetivos de aprendizagem estabelecidos. Por sua vez, a avaliação referenciada à norma baseia-se na comparação dos desempenhos dos diferentes alunos entre si, permitindo a sua ordenação e seriação. Durante a avaliação das diferentes modalidades procurei privilegiar uma lógica referenciada ao critério, avaliando cada aluno em função dos descritores de desempenho definidos para cada conteúdo e não através da comparação direta com os restantes colegas (Ribeiro, 1999).

Relativamente aos instrumentos de avaliação, recorri a grelhas construídas especificamente para cada Unidade Didática, organizadas em função dos conteúdos abordados e respetivos descritores de desempenho. Para cada descritor era atribuída uma classificação numa escala de 0 a 5, permitindo avaliar o nível de proficiência demonstrado pelos alunos. A construção destas grelhas teve por base os objetivos definidos para cada unidade e os respetivos critérios de êxito, procurando garantir coerência entre aquilo que foi ensinado e aquilo que foi posteriormente avaliado (Coutinho et al., 2022).

Nas modalidades coletivas, como o Basquetebol, o Futsal e o Badminton, a avaliação integrou duas componentes complementares: uma avaliação mais analítica dos conteúdos técnicos e uma avaliação da sua aplicação em contexto de jogo. Esta opção permitiu obter uma visão mais abrangente das competências dos alunos, valorizando não apenas a execução técnica dos gestos específicos, mas também a sua capacidade de os aplicar em situações reais de prática (Coutinho et al., 2022).

Em modalidades como a Dança e a Ginástica, o processo avaliativo exigiu algumas adaptações. Na Dança, optei pela gravação das apresentações dos alunos, realizando posteriormente uma análise mais detalhada dos desempenhos observados (Kerr et al., 2022). Esta estratégia permitiu uma avaliação mais rigorosa e fundamentada, reduzindo a possibilidade de omissão de aspetos relevantes durante a observação direta (Ribeiro, 1999; Sarmento, 2004). Na Ginástica, para além da observação contínua realizada ao longo das aulas, recorri igualmente à gravação das sequências finais apresentadas pelos

alunos, possibilitando uma reavaliação posterior dos diferentes elementos técnicos e uma maior segurança no momento da atribuição das classificações (Fernandes, 2006; Ribeiro, 1999).

A avaliação sumativa permitiu-me também refletir sobre a evolução dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Um dos exemplos mais marcantes verificou-se na Ginástica, modalidade na qual muitos alunos demonstravam inicialmente receio na realização de determinados elementos. A evolução observada ao longo da unidade e os resultados alcançados na avaliação final permitiram confirmar a importância da progressão pedagógica adotada e do trabalho realizado ao nível da confiança dos alunos (Bento, 2003; Mesquita & Coutinho, 2022). De forma semelhante, os resultados obtidos na Dança revelaram-se superiores às expectativas inicialmente criadas, evidenciando o envolvimento e a evolução demonstrados pela turma numa modalidade pela qual, numa fase inicial, aparentavam pouco interesse (Deci & Ryan, 2000; Loureiro et al., 2017).

Embora a avaliação das aprendizagens em cada modalidade tenha sido realizada maioritariamente com base em critérios previamente definidos, o processo de atribuição da classificação final de período implicou uma análise mais global do percurso dos alunos, considerando não apenas o desempenho evidenciado em momentos específicos de avaliação, mas também a sua evolução ao longo do ano letivo. Esta perspetiva permitiu valorizar o progresso individual dos alunos e compreender a avaliação como um processo mais amplo do que a simples atribuição de uma classificação (Coutinho et al., 2022; Fernandes, 2006).

Por fim, a análise dos resultados obtidos constituiu uma importante oportunidade de reflexão sobre a minha própria intervenção pedagógica. A comparação entre os objetivos inicialmente definidos e os resultados alcançados pelos alunos levou-me a questionar continuamente a adequação das estratégias utilizadas, procurando compreender as razões pelas quais determinados alunos evoluíam mais rapidamente do que outros e de que forma poderia responder mais eficazmente às suas necessidades (Alarcão, 1996; Coutinho et al., 2022).

Desta forma, a avaliação sumativa assumiu-se não apenas como um instrumento de classificação, mas também como uma ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento profissional (Coutinho et al., 2022; Coutinho et al., 2023; Fernandes, 2006).

4.4. Observação

A observação pedagógica constituiu uma componente muito importante ao longo da PES, assumindo-se como uma ferramenta fundamental de aprendizagem, reflexão e desenvolvimento profissional (Queirós et al., 2013). Para além de permitir analisar diferentes estratégias de ensino, formas de gestão da aula e métodos de comunicação pedagógica, a observação contribuiu igualmente para o desenvolvimento da minha capacidade crítica e reflexiva relativamente à prática docente. Segundo Alarcão (1996), a observação e reflexão sobre a prática representam processos essenciais na formação de professores, promovendo uma construção mais consciente e fundamentada da intervenção pedagógica.

Ao longo do estágio, a observação revelou-se particularmente enriquecedora porque permitiu aprender não apenas através da minha própria experiência, mas também através da análise das práticas pedagógicas dos colegas estagiários e do PC. Observar diferentes formas de organizar a aula, comunicar com os alunos, gerir comportamentos e adaptar tarefas possibilitou-me desenvolver uma visão mais ampla e crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem (Estrela, 1994; Sarmento, 2004). Paralelamente, as reflexões realizadas após as observações ajudaram-me a identificar estratégias eficazes, reconhecer dificuldades semelhantes às minhas e adaptar determinadas abordagens à minha própria prática pedagógica (Alarcão, 1996; Queirós et al., 2013).

Através deste processo, fui compreendendo que observar uma aula vai muito além de simplesmente assistir ao que acontece (Alarcão, 1996; Estrela, 1994). Implica analisar criticamente as decisões pedagógicas tomadas,

compreender os seus efeitos nos alunos e refletir sobre possíveis alternativas de intervenção. Esta dimensão reflexiva revelou-se extremamente importante para o meu crescimento profissional, contribuindo para uma intervenção progressivamente mais consciente, ajustada e fundamentada (Alarcão, 1996; Resende et al., 2014; Schön, 1983).

4.4.1. Observação Sistemática

A observação sistemática caracteriza-se pela recolha estruturada e organizada de informação, recorrendo a critérios e instrumentos previamente definidos (Estrela, 1994; Sarmento, 2004). Durante o estágio, este tipo de observação foi realizado sobretudo numa fase inicial, no contexto das observações entre colegas estagiários.

Estas observações eram realizadas através de fichas estruturadas que incidiam sobre diferentes dimensões da prática pedagógica, nomeadamente a instrução, o feedback, a gestão da aula, a organização das tarefas, o comportamento dos alunos e o empenhamento motor. Este processo permitiu desenvolver uma análise mais objetiva e detalhada das aulas observadas, ajudando-me a compreender melhor a importância de determinados comportamentos pedagógicos na eficácia do processo de ensino-aprendizagem (Estrela, 1994; Sarmento, 2004).

A realização destas observações revelou-se bastante importante para o desenvolvimento da minha capacidade analítica e reflexiva. O facto de observar colegas em contexto real permitiu-me identificar estratégias eficazes, reconhecer dificuldades semelhantes às minhas e refletir sobre diferentes formas de intervenção pedagógica (Alarcão, 1996; Schön, 1983). Paralelamente, os momentos de discussão e partilha após as observações contribuíram para a troca de ideias, experiências e soluções pedagógicas, enriquecendo significativamente o meu percurso formativo (Queirós et al., 2013; Resende et al., 2014).

Ao longo deste processo, percebi igualmente a importância da crítica

construtiva no desenvolvimento profissional. O objetivo das observações não passava por avaliar negativamente os colegas, mas sim por contribuir para a melhoria contínua da prática pedagógica de todos os elementos do núcleo de estágio. Esta dinâmica colaborativa favoreceu um ambiente de aprendizagem conjunta, reflexão constante e crescimento profissional (Alarcão, 1996; Queirós et al., 2013; Resende et al., 2014).

4.4.2. Observação Não Sistemática

A observação não sistemática esteve presente de forma mais contínua ao longo de todo o estágio, sobretudo através da observação das aulas do PC. Este tipo de observação caracteriza-se por uma análise mais espontânea, natural e menos estruturada da prática pedagógica, permitindo ao observador focar-se em diferentes aspetos da aula de acordo com aquilo que considera mais relevante em cada momento (Estrela, 1994; Sarmento, 2004).

A observação das aulas do PC revelou-se particularmente enriquecedora, sobretudo pela oportunidade de contactar com estratégias pedagógicas muito eficazes ao nível da instrução, da gestão da aula, da organização das tarefas e da relação pedagógica estabelecida com os alunos. Um dos aspetos que mais me marcou foi a capacidade de transmitir instruções claras, objetivas e progressivas, mantendo simultaneamente elevados níveis de prática ativa e envolvimento dos alunos (Arends, 2008; Rosado & Mesquita, 2009).

Estas observações foram especialmente importantes em modalidades como a ginástica e o atletismo, nas quais a clareza da explicação, a demonstração e a atenção individualizada assumiam um papel central para garantir a segurança, a confiança e a evolução técnica dos alunos (Bento, 2003; Rosado & Mesquita, 2009). Através destas experiências, fui percebendo como pequenas alterações na forma de comunicar, organizar os grupos ou fornecer feedback podiam influenciar significativamente o comportamento, a motivação e o desempenho dos alunos (Coutinho et al., 2023; Deci & Ryan, 2000).

Paralelamente, a observação contínua do PC permitiu-me compreender

melhor a importância da flexibilidade pedagógica e da capacidade de adaptação em tempo real (Alarcão, 1996; Schön, 1983). Em várias situações, observei como ajustava tarefas, modificava estratégias ou alterava a dinâmica da aula em função das respostas dos alunos e das exigências do contexto, algo que procurei progressivamente integrar também na minha própria prática (Arends, 2008; Rink, 2014).

Desta forma, considero que tanto a observação sistemática como a não sistemática desempenharam um papel muito importante no meu desenvolvimento enquanto PE. Para além de contribuírem para o desenvolvimento da minha capacidade de análise e reflexão, permitiram-me construir uma visão mais consciente, crítica e fundamentada sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a minha própria identidade profissional enquanto futura professora de EF (Nóvoa, 2009; Queirós et al., 2013; Resende et al., 2014).

4.5. A experiência docente na turma partilhada

A realização de uma Unidade Didática numa turma do 12.º ano pertencente à Escola Secundária de Gondomar constituiu uma experiência particularmente enriquecedora ao longo da PES, permitindo-me contactar com uma realidade distinta daquela vivenciada na turma residente (i.e., 3º ciclo, 8.º ano de escolaridade). Esta oportunidade revelou-se importante para o meu desenvolvimento profissional, uma vez que me permitiu intervir junto de alunos com perfis distintos, confrontando-me com novas exigências pedagógicas e reforçando a importância da adaptação da intervenção ao contexto específico de ensino (Arends, 2008; Coutinho et al., 2024).

A Unidade Didática lecionada incidiu sobre a modalidade de Badminton e decorreu ao longo de 12 aulas. Apesar de ter procurado manter os princípios pedagógicos que orientaram a minha intervenção na turma residente, rapidamente percebi que as características dos alunos influenciavam diretamente a forma como o processo de ensino-aprendizagem se desenvolvia.

Os alunos demonstravam níveis superiores de autonomia, maturidade e responsabilidade, evidenciando uma maior capacidade para compreender as tarefas propostas e para gerir de forma autónoma o seu envolvimento nas atividades (Arends, 2008; Perrenoud, 2000).

Uma das diferenças mais evidentes observadas ao longo desta experiência relacionou-se com a instrução. Comparativamente à turma residente, os alunos necessitavam de menos tempo para compreender os objetivos das tarefas e os critérios de êxito associados, permitindo reduzir o tempo destinado às explicações iniciais e maximizar o tempo de prática motora. Esta realidade possibilitou-me centrar a minha intervenção de forma mais consistente no acompanhamento dos alunos durante a realização das tarefas, privilegiando a observação e a emissão de feedback pedagógico em contexto de prática (Mesquita & Graça, 2011; Rosado & Mesquita, 2009).

Também ao nível das estratégias instrucionais utilizadas, em particular no que concerne ao questionamento, verificaram-se algumas diferenças. Tal como acontecia na turma residente, procurei recorrer frequentemente a perguntas orientadoras, incentivando os alunos a refletirem sobre os problemas colocados pelas tarefas e a construírem autonomamente soluções para as situações vivenciadas. Contudo, nesta turma, as respostas surgiam geralmente de forma mais rápida e fundamentada, permitindo aprofundar a discussão dos conteúdos e promover momentos de reflexão mais ricos sobre a prática realizada (Farias & Mesquita, 2024; Perrenoud, 2000). Esta experiência reforçou a minha convicção de que o questionamento constitui uma estratégia importante para promover uma participação mais ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem (Farias & Mesquita, 2024; Mesquita & Graça, 2011).

Ao nível da gestão da aula, a maior maturidade dos alunos permitiu igualmente uma condução mais fluida das atividades. De uma forma geral, as transições entre tarefas decorriam de forma organizada e os alunos revelavam maior capacidade para trabalhar autonomamente após a apresentação das tarefas. Esta realidade permitiu dedicar uma maior atenção ao acompanhamento individualizado dos alunos e ao aprofundamento dos conteúdos abordados,

reforçando a importância da criação de ambientes de aprendizagem que promovam a responsabilidade e a autonomia dos alunos (Arends, 2008; Rosado & Mesquita, 2009).

Apesar das diferenças observadas relativamente à turma residente, esta experiência permitiu-me confirmar que os princípios fundamentais da intervenção pedagógica permanecem inalterados, independentemente da faixa etária ou do contexto de ensino. O planeamento, a observação, o feedback, o questionamento e a capacidade de adaptação continuaram a assumir um papel central na organização das aulas e na promoção das aprendizagens dos alunos (Coutinho et al., 2024; Mesquita & Coutinho, 2022).

De forma global, considero que a realização na turma partilhada contribuiu significativamente para o meu crescimento profissional. Para além de alargar as experiências de ensino vivenciadas durante o estágio, permitiu-me desenvolver uma maior capacidade de adaptação a diferentes contextos escolares e reforçou a compreensão de que uma prática pedagógica eficaz exige flexibilidade e reflexão contínua sobre a ação. Esta experiência revelou-se particularmente importante para a construção da minha identidade profissional, reforçando a importância de conhecer os alunos, interpretar as suas necessidades e ajustar continuamente o processo de ensino-aprendizagem às características específicas de cada contexto (Alarcão, 1996; Queirós et al., 2013; Schön, 1983).

5. Participação na Escola e Relação com a Comunidade

Desde o início do EP, tornou-se evidente que a função do professor ultrapassa o contexto da aula e do ensino formal dos conteúdos. A participação na vida escolar e nas atividades promovidas pela comunidade educativa revelou-se fundamental para compreender a escola enquanto espaço educativo e de desenvolvimento profissional (Nóvoa, 2009; Queirós et al., 2013). Neste sentido, o envolvimento em reuniões, eventos e atividades extracurriculares permitiu desenvolver competências organizacionais, relacionais e pedagógicas importantes para a construção da minha identidade profissional (Perrenoud, 2000; Resende et al., 2014).

Ao longo do ano letivo, fui desenvolvendo um crescente sentimento de pertença à comunidade educativa. O contacto com alunos, professores e restantes elementos da escola permitiu-me compreender a importância do trabalho colaborativo, da comunicação e da capacidade de adaptação às diferentes exigências do contexto escolar (Nóvoa, 2009; Perrenoud, 2000).

Estas experiências reforçaram a compreensão de que o professor desempenha um papel central na dinamização da vida escolar e na criação de ambientes educativos positivos. Tal como refere Nóvoa (2009), a identidade profissional constrói-se através da participação ativa nos diferentes contextos da escola, sendo a experiência prática e relacional fundamental para o desenvolvimento profissional (Queirós et al., 2013; Resende et al., 2014).

5.1. Relação com a Escola e a Comunidade

Ao longo da PES, fui progressivamente compreendendo que a função do professor ultrapassa largamente o contexto formal da aula. A participação na vida escolar e o envolvimento nas diferentes atividades promovidas pela escola revelaram-se fundamentais para a construção da minha identidade profissional, permitindo-me desenvolver relações mais próximas com alunos, professores e

restante comunidade educativa. Tal como refere Nóvoa (2009), a profissão docente constrói-se não apenas através da prática letiva, mas também pela participação ativa na comunidade escolar e pela partilha de experiências educativas (Queirós et al., 2013; Resende et al., 2014).

Desde cedo procurei integrar-me nas dinâmicas da escola, participando em diferentes atividades e eventos organizados ao longo do ano letivo. Estas experiências permitiram-me conhecer melhor o funcionamento da instituição, reforçar relações interpessoais e compreender a importância do trabalho colaborativo entre todos os intervenientes educativos (Nóvoa, 2009; Perrenoud, 2000). Ao mesmo tempo, contribuíram para desenvolver um maior sentimento de pertença à escola e à comunidade educativa.

Um dos primeiros eventos em que participei foi o Dia Europeu do Desporto Escolar. Esta atividade promoveu a prática de atividade física e o convívio entre alunos de diferentes idades, num ambiente mais descontraído e dinâmico do que aquele vivido habitualmente em contexto de aula. A participação neste tipo de iniciativas permitiu-me perceber que o desporto escolar assume um papel importante na promoção de hábitos de vida saudáveis, mas também na criação de momentos de partilha, socialização e aproximação entre toda a comunidade escolar (Loureiro et al., 2017; Rosado & Mesquita, 2009).

Outra atividade particularmente significativa foi a dinamização dos Jogos Tradicionais, integrada nas comemorações do Dia de São Martinho. Esta experiência revelou-se bastante desafiante devido a algumas dificuldades inesperadas ao nível da organização, exigindo reajustes e adaptação face às alterações ocorridas na equipa organizadora. Apesar dos constrangimentos, considero que consegui, juntamente com o apoio do PC, garantir uma atividade positiva para os alunos. Esta situação permitiu-me desenvolver competências relacionadas com a capacidade de adaptação, gestão de imprevistos e resolução de problemas em contexto real (Arends, 2008; Perrenoud, 2000; Schön, 1983).

Participei igualmente nos Dias Abertos da escola, dirigidos aos alunos do 1.º ao 4.º ano de escolaridade. Durante esta atividade, assumi funções de organização e acompanhamento de diferentes estações desportivas, particularmente nas áreas da patinagem e bicicletas. O contacto com crianças de diferentes idades e a responsabilidade de garantir que as atividades decorressem em segurança permitiram-me desenvolver competências organizacionais e relacionais importantes para a prática docente (Queirós et al., 2013; Resende et al., 2014).

Outra atividade marcante foi a participação no Corta-Mato Escolar e no Corta-Mato do Agrupamento de Gondomar. Estas iniciativas envolveram um elevado nível de organização e articulação entre professores, assistentes operacionais e restantes elementos da comunidade escolar. A participação nestes eventos reforçou a minha perceção da importância do trabalho colaborativo na concretização de atividades escolares e do impacto positivo que estas experiências têm na motivação dos alunos e na promoção da prática desportiva (Loureiro et al., 2017; Perrenoud, 2000).

Ao longo de todas estas experiências, fui percebendo que os momentos vividos fora do contexto formal da aula desempenham um papel muito importante na relação pedagógica construída com os alunos. Em ambientes menos formais, os alunos revelam frequentemente outras características da sua personalidade, permitindo ao professor estabelecer relações mais próximas, humanas e significativas (Deci & Ryan, 2000; Nóvoa, 2009). Acredito que esta proximidade contribuiu também para melhorar o clima vivido nas aulas, reforçando sentimentos de confiança, respeito e cooperação entre mim e os alunos (Rosado & Mesquita, 2009).

De uma forma geral, considero que a participação ativa na vida escolar constituiu uma dimensão fundamental do meu processo de formação enquanto futura professora de EF. Para além das competências organizacionais e pedagógicas desenvolvidas, estas experiências permitiram-me compreender melhor o verdadeiro alcance da profissão docente, reforçando a ideia de que educar vai muito além da transmissão de conteúdos, envolvendo igualmente a

construção de relações, valores e experiências significativas para os alunos (Nóvoa, 2009; Queirós et al., 2013; Resende et al., 2014).

5.2. Reuniões de Conselho de Turma

As reuniões de Conselho de Turma constituíram momentos particularmente importantes ao longo da PES, permitindo-me compreender de forma mais aprofundada a dinâmica organizacional da escola e o papel colaborativo dos diferentes professores no acompanhamento dos alunos. A participação nestes momentos possibilitou-me contactar com uma dimensão da profissão docente que ultrapassa o contexto da aula, reforçando a importância de uma visão global do percurso escolar e pessoal dos alunos (Nóvoa, 2009; Roldão, 1995).

A primeira reunião em que participei correspondeu à apresentação da turma aos diferentes professores. Neste momento foram discutidas características gerais dos alunos, comportamentos, níveis de desempenho e situações consideradas relevantes para o trabalho pedagógico ao longo do ano letivo. Simultaneamente, tive oportunidade de me apresentar formalmente ao restante conselho de turma, iniciando o meu processo de integração na comunidade educativa.

Posteriormente, participei nos conselhos de turma de final de período associados ao processo de avaliação dos alunos. Numa fase inicial assumi uma postura mais observadora, procurando compreender os procedimentos institucionais e o funcionamento destas reuniões. Contudo, estes momentos revelaram-se particularmente enriquecedores, permitindo perceber que a avaliação vai muito além da atribuição de classificações, envolvendo aspetos relacionados com o comportamento, a evolução individual, a motivação e as dificuldades específicas de cada aluno (Fernandes, 2006; Ribeiro, 1999).

Ao longo destas reuniões tornou-se evidente a importância do trabalho colaborativo entre professores na definição de estratégias de apoio aos alunos. A partilha de perspetivas permitiu construir uma compreensão mais completa de cada aluno e reforçou a necessidade de uma atuação pedagógica articulada e coerente (Perrenoud, 2000; Roldão, 1995). Simultaneamente, estas experiências permitiram-me compreender melhor os desafios pessoais, sociais e familiares que muitas vezes influenciam os comportamentos e as aprendizagens dos alunos, reforçando a importância de uma intervenção pedagógica empática e ajustada às suas necessidades (Nóvoa, 2009; Perrenoud, 2000).

De forma global, considero que a participação nos Conselhos de Turma contribuiu significativamente para o meu crescimento enquanto futura docente, permitindo-me desenvolver uma visão mais abrangente da função do professor e compreender a importância do trabalho coletivo na promoção do sucesso educativo (Perrenoud, 2000; Resende et al., 2014).

5.2.1 O papel do Diretor de Turma

Apesar de não ter acompanhado diretamente funções específicas de Direção de Turma, a participação nas reuniões de Conselho de Turma permitiu-me compreender a relevância deste cargo no contexto escolar. O diretor de turma assume um papel fundamental na articulação entre alunos, professores, encarregados de educação e restantes estruturas da escola, funcionando como elemento central no acompanhamento do percurso escolar dos alunos (Roldão, 1995).

Ao longo das reuniões em que participei, tornou-se evidente que o diretor de turma desempenha funções que ultrapassam largamente a dimensão administrativa. Para além da gestão de informações relativas à turma, este profissional assume também um importante papel ao nível da mediação de conflitos, acompanhamento individual dos alunos e comunicação com as famílias. Esta proximidade permite um conhecimento mais aprofundado das

características, dificuldades e necessidades dos alunos, contribuindo para uma intervenção pedagógica mais adequada e humanizada (Roldão, 1995).

Foi igualmente possível perceber a importância da organização e da capacidade de gestão exigidas ao diretor de turma, particularmente na coordenação do trabalho desenvolvido pelos diferentes professores e na procura de respostas ajustadas para situações mais complexas. Em diversos momentos, observei como o diretor de turma procurava encontrar estratégias que favorecessem não apenas o rendimento escolar dos alunos, mas também o seu bem-estar pessoal e social.

Esta experiência permitiu-me compreender que a Direção de Turma representa uma dimensão extremamente importante da profissão docente, exigindo competências relacionais, organizacionais e comunicativas muito significativas. Mais do que um elemento de coordenação, o diretor de turma assume-se como uma figura de referência para os alunos e para as famílias, desempenhando um papel essencial na construção de um ambiente educativo mais próximo, equilibrado e inclusivo.

5.3. Atividade de Integração com o Professor António Portela

A atividade dinamizada pelo professor António Portela marcou de forma muito positiva o início do meu estágio pedagógico. Através de jogos de expressão corporal, dinâmicas de grupo e exercícios de comunicação, esta sessão permitiu criar um ambiente descontraído e acolhedor entre os diferentes estagiários e PC.

Mais do que uma simples atividade de integração, esta experiência levou-me a refletir sobre a importância das competências relacionais e comunicacionais na profissão docente (Nóvoa, 2009). O entusiasmo, a energia e a forma humanizada como o professor conduziu toda a sessão mostraram-me que ensinar implica também criar relações, promover confiança e construir ambientes positivos de aprendizagem.

Este momento foi igualmente importante para reduzir a ansiedade inicial associada ao começo do estágio, reforçando o sentimento de pertença ao agrupamento e permitindo estabelecer relações interpessoais muito positivas desde cedo.

5.4. Dia Europeu do Desporto Escolar

A participação no Dia Europeu do Desporto Escolar constituiu uma experiência extremamente enriquecedora, tanto a nível profissional como pessoal. As atividades decorreram no pavilhão da escola e envolveram alunos desde o jardim de infância até ao 9.º ano de escolaridade, permitindo-me contactar com diferentes faixas etárias e adaptar constantemente a minha intervenção pedagógica.

Durante a atividade, colaborei na dinamização de várias estações desportivas, com especial destaque para a patinagem, modalidade onde permaneci grande parte do tempo. Muitos alunos tiveram o primeiro contacto com os patins neste contexto, o que exigiu uma postura de constante apoio, incentivo e acompanhamento individualizado. Ver os alunos ultrapassarem o medo inicial e ganharem confiança foi um dos aspetos mais gratificantes desta experiência.

Outro momento particularmente marcante foi o contacto com as crianças do jardim de infância. Através de uma iniciativa espontânea, procurei integrá-las nas atividades, proporcionando-lhes momentos de jogo e exploração motora. Esta situação fez-me perceber a importância da iniciativa, da sensibilidade pedagógica e da inclusão em contexto escolar (Tomlinson, 2008).

Para além da dimensão prática, esta atividade reforçou em mim a ideia de que a EF tem um enorme potencial de aproximação entre alunos, professores e comunidade, promovendo experiências positivas, motivadoras e significativas.

5.5. Jogos Tradicionais – Dia de São Martinho

A atividade dos Jogos Tradicionais, integrada nas comemorações do Dia de São Martinho, foi provavelmente uma das experiências mais desafiantes do estágio. Inicialmente, existia um planeamento bastante mais ambicioso e estruturado, contudo, devido à saída inesperada do colega que estava responsável comigo pela atividade, tornou-se necessário reorganizar todo o evento praticamente sozinha, com o apoio do PC.

Esta situação obrigou-me a adaptar rapidamente o planeamento inicial, simplificar tarefas e encontrar soluções viáveis para garantir o sucesso da atividade. Apesar da frustração inicial por não conseguir concretizar todas as ideias previstas, esta experiência revelou-se extremamente importante para o meu crescimento profissional, sobretudo ao nível da autonomia, capacidade de adaptação e resolução de problemas (Perrenoud, 2000; Schön, 1983).

A colaboração dos alunos da minha turma revelou-se igualmente fundamental durante o evento, ajudando na organização das estações e na gestão dos participantes. Este envolvimento demonstrou-me a importância de responsabilizar os alunos e de os envolver ativamente nas atividades escolares.

Apesar das dificuldades, os alunos aderiram de forma muito positiva aos jogos tradicionais, demonstrando entusiasmo e participação constante. No final, fiquei orgulhosa por ter conseguido responder positivamente a um desafio complexo e garantir uma experiência significativa para toda a comunidade escolar.

5.6. Corta-Mato do Agrupamento de Gondomar

O Corta-Mato Escolar do Agrupamento de Gondomar constituiu uma atividade de grande dimensão organizativa, envolvendo alunos desde o 4.º ano até ao ensino secundário. Esta experiência permitiu-me contactar com um contexto mais alargado de organização desportiva escolar e trabalhar em

articulação com professores de diferentes escolas, elementos da autarquia e forças de segurança.

Ao longo da atividade, participei em diferentes tarefas organizativas, desde a montagem do percurso à distribuição de dorsais e apoio na meta. Apesar de alguns constrangimentos logísticos iniciais, o evento decorreu de forma bastante positiva, demonstrando a importância da cooperação, da comunicação e da capacidade de adaptação em atividades desta dimensão.

Esta experiência contribuiu significativamente para o desenvolvimento de competências relacionadas com trabalho em equipa, gestão de eventos e resolução de problemas em contexto real, reforçando também a minha perceção sobre a importância do desporto escolar enquanto promotor de hábitos de vida saudáveis, inclusão e espírito comunitário (Perrenoud, 2000).

5.7. Dias Abertos

Os Dias Abertos, realizados nos últimos dias do segundo período, constituíram uma das atividades mais intensas, exigentes e marcantes do estágio. Durante dois dias, a escola recebeu alunos do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, proporcionando-lhes diferentes experiências educativas e desportivas com o objetivo de dar a conhecer a escola e aproximar os futuros alunos da comunidade educativa.

No pavilhão gimnodesportivo foram dinamizadas diversas atividades, como dança, futsal, bicicletas, patinagem e ergómetros de canoagem disponibilizados pelo Clube Náutico de Marecos - Jovim. A minha participação centrou-se sobretudo na gestão das estações de bicicletas e patinagem, em articulação com o PC.

Tratou-se de uma atividade extremamente desafiante devido ao elevado número de crianças, à necessidade constante de supervisão e ao desgaste físico associado à dinâmica intensa dos dois dias. No entanto, foi simultaneamente

uma das experiências mais gratificantes de todo o estágio. O contacto próximo com as crianças, o entusiasmo demonstrado por todas elas e o ambiente vivido fizeram-me sentir, talvez mais do que nunca, que escolhi a profissão certa.

Esta atividade reforçou a minha capacidade de gestão, adaptação e comunicação com diferentes faixas etárias, mas acima de tudo confirmou em mim o gosto genuíno pelo ensino e pela relação pedagógica construída através do movimento, da proximidade e da partilha (Perrenoud, 2000; Queirós et al., 2013).

6. A investigação científica enquanto fator promotor do Desenvolvimento Profissional

O desenvolvimento profissional do PE constrói-se através da articulação entre a prática pedagógica, a reflexão crítica e a investigação realizada em contexto real de ensino (Alarcão, 1996; Schön, 1983). Ao longo do estágio pedagógico, tornou-se evidente que ensinar não implica apenas aplicar conteúdos ou estratégias previamente definidas, mas também compreender continuamente o impacto das decisões pedagógicas na aprendizagem e no envolvimento dos alunos (Perrenoud, 2000; Queirós et al., 2013). Neste sentido, a investigação desenvolvida surgiu como uma oportunidade de aprofundar a reflexão sobre a prática, permitindo analisar de forma crítica diferentes formas de organização do ensino em EF (Coutinho et al., 2024).

A realização deste estudo assumiu-se como um instrumento importante de crescimento profissional, possibilitando uma compreensão mais aprofundada da relação entre o planeamento, os modelos de ensino e a resposta dos alunos às diferentes estratégias pedagógicas implementadas. Para além disso, permitiu desenvolver competências de observação, análise e interpretação da prática pedagógica, reforçando a importância de uma intervenção fundamentada, reflexiva e ajustada às necessidades reais dos alunos (Alarcão, 1996; Resende et al., 2014; Schön, 1983).

6.1. Estudo

Título: A perceção dos alunos sobre os Modelos de planeamento por Blocos e por Etapas em Educação Física: Impactos na Experiência Educativa dos Alunos

6.1.1. Resumo

O presente estudo teve como objetivo compreender a perceção dos alunos de Educação Física de uma turma do 3.º ciclo de ensino sobre a aplicação de dois

modelos de planeamento, o Modelo por Blocos e o Modelo por Etapas, procurando compreender a influência de cada abordagem na sua motivação, empenho, participação e experiência educativa. Este estudo assumiu uma natureza qualitativa e interpretativa. Durante o primeiro período, o planeamento foi organizado segundo o Modelo por Blocos, através da lecionação contínua das modalidades de ginástica e, de seguida, atletismo. No segundo período recorreu-se ao Modelo por Etapas, com alternância semanal da lecionação da modalidade de basquetebol e de badminton. Para dar resposta ao objetivo do estudo, realizaram-se entrevistas de grupo focais a 13 alunos de uma turma do 8.º ano de escolaridade. As reflexões pedagógicas realizadas pela PE foram utilizadas como complemento interpretativo, permitindo triangular os dados obtidos nas entrevistas e aprofundar a compreensão dos resultados. A análise dos dados foi desenvolvida segundo os procedimentos de análise temática. Os resultados evidenciaram que a perceção dos alunos é diferente relativamente aos modelos considerados. Na perspetiva dos alunos, o Modelo por Blocos parece ser mais vantajoso ao nível da continuidade e da consolidação técnica das aprendizagens, permitindo uma prática mais prolongada e sistemática das modalidades. Por outro lado, o Modelo por Etapas promoveu níveis superiores de motivação, dinamismo e participação ativa dos alunos, reduzindo a monotonia e aumentando o envolvimento nas aulas. O estudo reforça a importância do planeamento e da organização curricular no processo de ensino-aprendizagem em Educação Física, demonstrando que diferentes modelos pedagógicos podem produzir impactos distintos na experiência educativa dos alunos. Simultaneamente, evidencia a necessidade de uma prática pedagógica flexível, reflexiva e ajustada às características específicas da turma e do contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: APRENDIZAGEM; EDUCAÇÃO FÍSICA; MODELOS DE PLANEAMENTO; PLANEAMENTO; PLANEAMENTO POR BLOCOS; PLANEAMENTO POR ETAPAS.

Abstract

The present study aimed to understand Physical Education students' perceptions of the implementation of two planning models, the Block Planning Model and the Stage Planning Model, seeking to understand the influence of each approach on their motivation, engagement, participation, and educational experience. This study adopted a qualitative and interpretative approach. During the first term, planning was organized according to the Block Planning Model, through the continuous teaching of gymnastics followed by athletics. During the second term, the Stage Planning Model was implemented, with a weekly alternation between basketball and badminton. To address the purpose of the study, focus group interviews were conducted with 13 students from an 8th-grade class. The pedagogical reflections developed by the Student Teacher were used as an interpretative complement, allowing the triangulation of interview data and a deeper understanding of the findings. Data analysis was conducted using thematic analysis procedures. The results showed that students perceived the two planning models differently. From the students' perspective, the Block Planning Model appeared to be more advantageous in terms of continuity and technical consolidation of learning, enabling more prolonged and systematic practice of the activities taught. On the other hand, the Stage Planning Model promoted higher levels of motivation, dynamism, and active participation, reducing monotony and increasing students' engagement during lessons. This study reinforces the importance of planning and curriculum organization in the teaching–learning process in Physical Education, demonstrating that different pedagogical models may produce distinct impacts on students' educational experiences. At the same time, it highlights the need for a flexible, reflective, and context-sensitive pedagogical practice adapted to the specific characteristics of the class and the school environment.

KEYWORDS: BLOCK PLANNING MODEL; LEARNING; PHYSICAL EDUCATION; PLANNING; PLANNING MODELS; STAGE PLANNING MODEL.

6.1.2. Introdução

A Educação Física (EF) assume um papel fundamental na formação integral dos alunos, contribuindo não apenas para o desenvolvimento das competências motoras, mas também para o crescimento cognitivo, social e afetivo. Para além da promoção de hábitos de vida saudáveis, esta disciplina favorece o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, do respeito pelas regras e da capacidade de resolução de problemas, assumindo-se como uma componente essencial do percurso educativo dos alunos (Bento, 2003; Rink, 2014; Rosado & Mesquita, 2009).

Neste contexto, o planeamento pedagógico constitui um elemento central no processo de ensino-aprendizagem. Planear implica organizar intencionalmente o ensino, articulando objetivos, conteúdos, estratégias e formas de avaliação em função das características dos alunos e das exigências do contexto educativo (Bento, 2003; Coutinho et al., 2024). Deste modo, o planeamento representa uma ferramenta indispensável para orientar a prática docente, permitindo estruturar experiências de aprendizagem mais eficazes, organizadas e ajustadas às necessidades da turma (Coutinho et al., 2024).

Em EF, a forma como os conteúdos são organizados ao longo do tempo influencia diretamente a motivação, o empenho e o envolvimento dos alunos nas aulas. A organização curricular e os modelos de planeamento adotados condicionam não apenas a aprendizagem técnica, mas também a forma como os alunos experienciam as atividades propostas, interagem com os colegas e participam no processo educativo (Coutinho et al., 2024; Rink, 2014).

Entre os diferentes modelos de planeamento do ensino da EF destacam-se o Modelo por Blocos (MPB) e o Modelo por Etapas (MPE) (Coutinho et al., 2024). O Modelo por Blocos caracteriza-se pela lecionação contínua e concentrada de uma modalidade durante várias aulas consecutivas, permitindo maior repetição sistemática dos conteúdos e favorecendo a consolidação técnica das aprendizagens. Esta continuidade possibilita uma progressão mais estruturada e um acompanhamento mais próximo da evolução dos alunos (Carron, 1969; Coutinho et al., 2024). Contudo, a prática prolongada da mesma

modalidade pode, em alguns casos, originar monotonia e reduzir gradualmente os níveis de motivação e entusiasmo dos alunos, sobretudo em modalidades menos apreciadas ou mais repetitivas (Deci & Ryan, 2000; Loureiro et al., 2017).

Por outro lado, o Modelo por Etapas organiza o ensino através da lecionação alternada de modalidades ao longo do período letivo, promovendo maior diversidade e dinamismo nas aulas (Coutinho et al., 2024; Rink, 2014). Esta alternância parece favorecer o interesse, a motivação e a participação ativa dos alunos, reduzindo a sensação de repetição e aumentando o envolvimento nas tarefas propostas (Baker, 2022; Coutinho et al., 2024; Seabrook et al., 2005). Para além disso, este modelo permite maior flexibilidade pedagógica e adaptação às necessidades dos alunos, favorecendo experiências de aprendizagem mais diversificadas (Coutinho et al., 2024; Rink, 2014). No entanto, exige um planeamento mais rigoroso e uma maior capacidade de adaptação por parte do professor, uma vez que a interrupção temporária das modalidades pode dificultar a continuidade das aprendizagens e a consolidação técnica de determinados conteúdos (Carron, 1969; Panchuk et al., 2013).

Apesar da relevância pedagógica destes modelos de planeamento, verifica-se que grande parte da literatura existente se centra sobretudo em abordagens teóricas ou análises generalistas do planeamento curricular, existindo poucos estudos empíricos que se debrucem sobre esta temática (Coutinho et al., 2024). Neste sentido, torna-se pertinente compreender de que forma diferentes modelos de planeamento no ensino da Educação Física influenciam a experiência educativa dos alunos e a prática reflexiva do Professor Estagiário (PE), sobretudo em contextos reais de ensino-aprendizagem.

A pertinência deste estudo prende-se, assim, com a necessidade de aprofundar a compreensão sobre o impacto que diferentes formas de organização curricular podem ter na motivação, no empenho, na participação e na aprendizagem dos alunos em Educação Física (EF) (Coutinho et al., 2024; Deci & Ryan, 2000; Loureiro et al., 2017). Simultaneamente, este estudo procura contribuir para uma reflexão mais prática e contextualizada sobre o planeamento

pedagógico, valorizando a experiência direta da intervenção docente e a perceção dos próprios alunos relativamente aos modelos implementados.

Deste modo, o presente estudo teve como objetivo compreender a perceção dos alunos de Educação Física de uma turma do 3.º ciclo de ensino sobre a aplicação de dois modelos de planeamento, o Modelo por Blocos e o Modelo por Etapas, procurando compreender a influência de cada abordagem na sua motivação, empenho, participação e experiência educativa.

6.1.3. Materiais e Métodos

6.1.3.1. Participantes

Participaram no estudo 13 alunos pertencentes a uma turma do 3.º ciclo do ensino básico, nomeadamente do 8.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre 13 e 14 anos.

Os participantes foram escolhidos pelo método de amostragem por conveniência (Patton, 2002), uma vez que pertenciam á turma residente da Professora Estagiária (PE). Para uma participação voluntária, os participantes foram devidamente informados sobre o propósito do estudo e o âmbito da sua participação, tendo a possibilidade de abandonar o mesmo a qualquer momento. Os pressupostos de anonimato e confidencialidade foram garantidos para todos os participantes pela atribuição de nomes fictícios (pseudónimos), assegurando o cumprimento dos princípios éticos da investigação qualitativa (Patton, 2002).

6.1.3.2. Organização e implementação do planeamento

Durante o primeiro período foi implementado o MPB, através da lecionação contínua das modalidades de ginástica de solo, minitrampolim e atletismo (velocidade). Neste modelo, as modalidades foram trabalhadas de forma concentrada ao longo de várias aulas consecutivas, permitindo continuidade e repetição sistemática dos conteúdos (Coutinho et al., 2024).

No segundo período foi aplicado o MPE, com alternância semanal entre as modalidades de basquetebol e badminton. Esta organização procurou proporcionar maior diversidade de estímulos e dinamismo nas aulas, promovendo experiências de aprendizagem diferenciadas ao longo do período (Coutinho et al., 2024).

Tabela 1 - Organização dos dados base do estudo

Período	1ºPeríodo	2ºPeríodo
Modelos de Planeamento	MPB	MPE
Modalidades Lecionadas	Ginástica de Solo, Minitrampolim e Atletismo (Velocidade).	Basquetebol e Badminton.
Organização das Aulas	Prática contínua da mesma modalidade durante várias aulas consecutivas.	Alternância semanal entre modalidades.
Vantagens Observadas	Maior continuidade das aprendizagens; consolidação técnica; repetição sistemática; acompanhamento mais próximo da evolução dos alunos.	Maior motivação e envolvimento; diversidade de experiências; aumento da participação e dinamismo das aulas.
Limitações Observadas	Possível monotonia; redução gradual da motivação em alguns alunos; menor diversidade de estímulos.	Exigência superior ao nível do planeamento; necessidade de maior organização e continuidade entre aula.

6.1.3.4. Procedimentos de Recolha de dados

A recolha de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas em grupo e reflexões pedagógicas produzidas pela PE ao longo do estágio. As entrevistas procuraram recolher as perceções dos alunos relativamente aos dois modelos de ensino, incidindo sobre aspetos como a motivação, o empenho, a organização das aulas e a aprendizagem. A opção pelas entrevistas semiestruturadas permitiu combinar um conjunto de questões previamente definidas com a flexibilidade necessária para explorar temas emergentes durante a interação com os participantes. Segundo Patton (2002), este tipo de entrevista favorece a obtenção de informação rica e aprofundada sobre experiências, perceções e significados atribuídos pelos participantes aos fenómenos em estudo. Adicionalmente, o formato grupal promoveu o diálogo e a reflexão entre os alunos, possibilitando o confronto de ideias e a construção de perspetivas mais aprofundadas sobre as experiências vivenciadas (Patton, 2002). As reflexões pedagógicas produzidas pela PE foram utilizadas como fonte complementar de informação, permitindo aprofundar a compreensão dos fenómenos observados e promover uma análise mais reflexiva da intervenção pedagógica (Alarcão, 1996; Schön, 1983).

6.1.3.5. Procedimentos de Análise dos dados

As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise. Numa primeira fase, procedeu-se à leitura e familiarização com os dados recolhidos, seguindo-se a sua organização e codificação. Posteriormente, recorreu-se à análise temática, uma metodologia que permite identificar, organizar e interpretar padrões de significado presentes nos dados qualitativos. (Braun & Clarke, 2006; Patton, 2002).

Neste estudo, a análise temática possibilitou a identificação de categorias relacionadas com a experiência educativa dos alunos nos dois modelos de planeamento, facilitando a compreensão das suas perceções relativamente à motivação, participação, empenho e aprendizagem. A utilização de

procedimentos indutivos permitiu que as categorias emergissem dos próprios discursos dos participantes, em vez de serem previamente definidas pelo investigador (Braun & Clarke, 2006).

As reflexões pedagógicas realizadas pela PE foram utilizadas como complemento interpretativo, permitindo triangular os dados obtidos nas entrevistas e aprofundar a compreensão dos resultados. A triangulação de fontes constituiu uma estratégia importante para reforçar a credibilidade da análise, possibilitando a comparação entre as perceções dos alunos e as evidências observadas ao longo da prática pedagógica (Alarcão, 1996; Patton, 2002; Schön, 1983).

6.1.4. Resultados

6.1.4.1. MPB: continuidade, repetição e consolidação técnica

A aplicação do Modelo de Planeamento por Blocos (MPB), durante o primeiro período, permitiu uma prática contínua e concentrada das modalidades de atletismo de velocidade e ginástica. Esta organização favoreceu a repetição sistemática dos conteúdos e a consolidação progressiva das aprendizagens, permitindo aos alunos contactar de forma continuada com as mesmas competências ao longo do tempo (Bento, 2003; Carron, 1969; Coutinho et al., 2024).

Esta perceção foi igualmente identificada pelos alunos durante as entrevistas realizadas no final do período. Alguns participantes referiram que a continuidade das modalidades facilitava a organização das aprendizagens e evitava confusões entre conteúdos.

Como referiu o Aluno 2: “Eu acho que quando nós vamos fazendo as coisas assim seguido, assim acho que já fica tudo pronto para nos podermos avaliar.”

De igual forma, o Aluno 3 afirmou: “Eu gosto mais assim seguido, porque assim também não nos confundimos com os de outros módulos.”

Os resultados obtidos encontram-se alinhados com as reflexões realizadas pela PE ao longo do período, nas quais foi possível verificar que a continuidade das modalidades permitiu um acompanhamento mais próximo da evolução dos alunos, facilitando a identificação de dificuldades e a adaptação das progressões pedagógicas (Bento, 2003; Coutinho et al., 2024; Panchuk et al., 2013). Este aspeto revelou-se particularmente importante na ginástica, modalidade em que muitos alunos apresentavam inicialmente receio na realização de determinados elementos técnicos, verificando-se uma evolução gradual ao nível da confiança e da execução motora (Mesquita & Coutinho, 2022; Rosado & Mesquita, 2009).

Apesar das vantagens observadas, foram também identificadas algumas limitações associadas ao modelo. Alguns alunos manifestaram preferência por uma organização mais diversificada das aulas, referindo que a repetição prolongada dos conteúdos poderia tornar as aulas mais monótonas. Neste sentido, o Aluno 4 referiu: “Assim não estamos a fazer sempre a mesma coisa.”

Da mesma forma, outro aluno acrescentou: “Talvez nas últimas aulas de velocidade sentimos aborrecida.”

Estes testemunhos sugerem que, embora o MPB favoreça a consolidação técnica e a organização das aprendizagens, a permanência prolongada na mesma modalidade poderá contribuir para uma diminuição da motivação e do interesse de alguns alunos ao longo do tempo (Coutinho et al., 2024; Deci & Ryan, 2000; Loureiro et al., 2017; Seabrook et al., 2005).

6.1.4.2. MPE: Diversidade, dinamismo e maior envolvimento

Durante o segundo período foi implementado o Modelo de Planeamento por Etapas (MPE), através da alternância semanal entre as modalidades de basquetebol e badminton. Os resultados obtidos evidenciaram uma preferência generalizada dos alunos por este modelo de organização do ensino, associando-o a maiores níveis de motivação, interesse e envolvimento nas aulas (Coutinho et al., 2024; Deci & Ryan, 2000).

A diversidade de conteúdos surgiu como um dos aspetos mais valorizados pelos participantes.

Uma das alunas referiu: “Eu acho que motivou, fiquei mais interessada nas aulas por não ser sempre a mesma coisa a cada aula.”

De forma semelhante, outra aluna destacou a influência da alternância das modalidades no seu processo de aprendizagem: “Acho que foi mais divertido e acho que com isso consegui aprender melhor e melhorar as modalidades.”

Estes testemunhos vão ao encontro da análise realizada às entrevistas do segundo período, na qual a variedade de experiências motoras, a redução da monotonia e o aumento da motivação surgem como algumas das principais vantagens associadas ao modelo por etapas (Baker, 2022; Coutinho et al., 2024; Loureiro et al., 2017).

As reflexões produzidas pela PE corroboram igualmente esta perceção. Ao longo do período foi possível observar um aumento do interesse dos alunos pelas aulas, sendo frequente anteciparem os conteúdos a lecionar e demonstrarem curiosidade relativamente às modalidades que seriam abordadas nas sessões seguintes. Verificou-se ainda um aumento da participação e do empenho dos alunos, o que contribuiu para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente (Deci & Ryan, 2000; Rink, 2014).

Ao nível da aprendizagem, os alunos evidenciaram progressos consistentes tanto no basquetebol como no badminton. A análise das entrevistas revelou que muitos participantes associaram a melhoria das suas aprendizagens ao aumento da motivação e do envolvimento proporcionados pela alternância dos conteúdos (Deci & Ryan, 2000; Loureiro et al., 2017). Paralelamente, as reflexões da PE evidenciam melhorias ao nível da execução técnica e da aplicação dos conteúdos em contexto de jogo, sugerindo que a distribuição da prática ao longo do tempo poderá ter favorecido a consolidação das aprendizagens (Carron, 1969; Coutinho et al., 2024; Mesquita & Coutinho, 2022; Panchuk et al., 2013; Seabrook et al., 2005).

Apesar das vantagens identificadas, o modelo por etapas apresentou

igualmente alguns desafios. A análise das entrevistas permitiu identificar dificuldades iniciais de adaptação à alternância das modalidades, bem como a necessidade de maior concentração para acompanhar conteúdos distintos ao longo do período (Coutinho et al., 2024). De igual forma, as reflexões da PE evidenciam que este modelo exigiu maior rigor ao nível do planeamento, uma vez que as decisões tomadas numa aula apenas voltavam a ser retomadas na semana seguinte (Bento, 2003; Coutinho et al., 2024).

De forma geral, os resultados obtidos sugerem que o MPB favoreceu a continuidade da prática e a consolidação técnica das aprendizagens, enquanto o MPE potenciou a motivação, o dinamismo e o envolvimento dos alunos nas aulas (Bento, 2003; Coutinho et al., 2024; Deci & Ryan, 2000). Embora ambos os modelos apresentem vantagens e limitações, os participantes demonstraram uma preferência clara pelo modelo por etapas, associando-o a experiências de aprendizagem mais diversificadas, motivadoras e significativas (Baker, 2022; Loureiro et al., 2017; Rink, 2014).

6.1.5. Discussão

Os resultados obtidos evidenciam que a forma como os conteúdos são distribuídos ao longo do tempo influencia significativamente a experiência educativa dos alunos em Educação Física. A comparação entre o Modelo de Planeamento por Blocos (MPB) e o Modelo de Planeamento por Etapas (MPE) permitiu-me compreender que diferentes formas de organização do ensino podem produzir efeitos distintos ao nível da aprendizagem, da motivação e do envolvimento dos alunos. Esta ideia vai ao encontro de Coutinho et al. (2024), que defendem que o planeamento deve ser entendido como um processo multidimensional e contextualizado, ajustado às características dos alunos, aos objetivos de aprendizagem e à natureza dos conteúdos.

Relativamente ao MPB, os resultados obtidos sugerem que este modelo favorece a continuidade da prática e a consolidação das aprendizagens. Os alunos reconheceram que a abordagem sequencial das modalidades facilitava a

organização dos conteúdos e permitia acompanhar de forma mais consistente a sua evolução. Estes resultados corroboram a perspetiva de Coutinho et al. (2024), ao evidenciarem que a organização temporal dos conteúdos pode influenciar diretamente as oportunidades de aprendizagem proporcionadas aos alunos. No presente estudo, esta vantagem revelou-se particularmente evidente na ginástica, modalidade em que a repetição, a progressão gradual e a confiança assumiram um papel fundamental para o sucesso das aprendizagens (Bento, 2003; Carron, 1969; Rosado & Mesquita, 2009).

Contudo, os resultados demonstraram também que a continuidade característica do MPB poderá apresentar algumas limitações ao nível da motivação dos alunos. Apesar de a prática continuada favorecer a consolidação técnica, alguns participantes referiram uma diminuição do interesse associada à repetição prolongada da mesma modalidade (Deci & Ryan, 2000; Loureiro et al., 2017; Seabrook et al., 2005). Este resultado levou-me a compreender que a eficácia deste modelo depende não apenas da continuidade dos conteúdos, mas também da capacidade do professor em introduzir estratégias diversificadas que mantenham os alunos envolvidos no processo de aprendizagem. Neste sentido, os resultados reforçam a ideia defendida por Coutinho et al. (2024) de que o planeamento deve assumir um carácter flexível e ajustável às respostas dos alunos.

Por sua vez, o MPE revelou-se particularmente favorável à motivação, ao interesse e à participação dos alunos. A alternância semanal entre modalidades foi frequentemente associada pelos participantes a uma maior diversidade de experiências e a uma redução da monotonia das aulas (Baker, 2022; Deci & Ryan, 2000; Loureiro et al., 2017). Estes resultados parecem corroborar a perspetiva de Coutinho et al. (2024), segundo a qual a organização do ensino deve procurar proporcionar experiências diversificadas e significativas para os alunos. A variedade de estímulos proporcionada pelo MPE contribuiu para aumentar o envolvimento dos alunos e para promover uma participação mais ativa ao longo do período.

Os resultados obtidos sugerem ainda que o aumento da motivação

influenciou positivamente a forma como os alunos percecionaram as suas próprias aprendizagens. Esta interpretação encontra suporte na Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2000), segundo a qual contextos de aprendizagem mais estimulantes e significativos tendem a promover formas mais autónomas de motivação e um maior envolvimento dos alunos nas atividades propostas. No presente estudo, os alunos associaram frequentemente a diversidade proporcionada pelo MPE a uma experiência de aprendizagem mais positiva e enriquecedora (Baker, 2022; Rink, 2014).

Apesar das vantagens identificadas, o MPE exigiu-me uma maior capacidade de organização e antecipação. A alternância semanal entre modalidades obrigou-me a planear cuidadosamente a sequência dos conteúdos e a monitorizar continuamente a evolução dos alunos, de forma a garantir coerência e continuidade entre as diferentes etapas de aprendizagem. Esta experiência permitiu-me compreender, tal como refere Rink (2014) e Coutinho et al. (2024), que o planeamento deve ser encarado como um processo dinâmico e flexível, exigindo constantes reajustamentos em função das necessidades dos alunos e das situações concretas de ensino.

De forma geral, os resultados obtidos permitem concluir que nenhum dos modelos se revelou superior em todos os aspetos analisados. Enquanto o MPB demonstrou vantagens ao nível da continuidade da prática e da consolidação técnica das aprendizagens, o MPE destacou-se na promoção da motivação, da diversidade de experiências e da participação dos alunos (Baker, 2022; Deci & Ryan, 2000; Loureiro et al., 2017; Panchuk et al., 2013). Estes resultados reforçam a perspetiva de Coutinho et al. (2024), segundo a qual as decisões de planeamento devem resultar de uma análise contextualizada dos objetivos de aprendizagem, das características dos alunos e da natureza dos conteúdos.

Este estudo permitiu-me compreender que o planeamento não deve ser encarado como uma estrutura rígida ou previamente fechada. Pelo contrário, deve ser entendido como um processo contínuo de tomada de decisão pedagógica, no qual o professor analisa, adapta e reajusta constantemente a sua intervenção em função das respostas dos alunos (Bento, 2003; Coutinho et

al., 2024; Rink, 2014). Mais do que identificar um modelo ideal, esta experiência permitiu-me reconhecer que diferentes formas de organização do ensino podem ser adequadas em diferentes contextos, cabendo ao professor selecionar e adaptar as estratégias mais ajustadas aos objetivos pedagógicos pretendidos (Arends, 2008; Perrenoud, 2000).

6.1.6. Considerações Finais

O presente estudo procurou comparar o MPB e o MPE em EF, analisando a sua influência na motivação, empenho, participação e experiência educativa dos alunos. Os resultados permitiram compreender que os dois modelos apresentam contributos relevantes, embora distintos, para o processo de ensino-aprendizagem.

O MPB revelou-se importante para a continuidade das aprendizagens e para a consolidação técnica, sobretudo em modalidades que exigem repetição, segurança e progressão gradual. Por outro lado, o MPE destacou-se pela capacidade de promover maior dinamismo, diversidade e motivação, contribuindo para um envolvimento mais ativo dos alunos nas aulas.

A realização deste estudo foi particularmente importante para o meu desenvolvimento enquanto PE, pois permitiu-me refletir de forma mais aprofundada sobre as minhas decisões pedagógicas e sobre o impacto que a organização do ensino pode ter na experiência dos alunos. Ao longo deste processo, compreendi que o planeamento deve ser intencional, mas também flexível, exigindo uma constante capacidade de adaptação às respostas da turma.

Deste modo, concluo que a escolha do modelo de planeamento deve ser realizada de forma consciente e contextualizada, considerando os objetivos definidos, as características das modalidades e as necessidades dos alunos. Mais do que defender um modelo em detrimento do outro, este estudo reforça a importância de uma prática pedagógica equilibrada, reflexiva e ajustada ao

contexto real de ensino.

6.1.7. Limitações do Estudo

Apesar dos resultados obtidos, importa reconhecer algumas limitações do presente estudo. Em primeiro lugar, a amostra foi reduzida, envolvendo apenas 13 alunos de uma turma do 3.º ciclo, o que limita a generalização dos resultados para outros contextos escolares.

Além disso, o período de aplicação dos modelos foi relativamente curto, não permitindo analisar os seus efeitos a longo prazo na motivação, participação e aprendizagem dos alunos. A comparação entre modelos foi ainda influenciada pelas modalidades lecionadas, uma vez que o interesse prévio dos alunos por determinadas atividades pode ter condicionado os níveis de envolvimento observados.

A recolha de dados baseou-se em entrevistas em grupo e reflexões da PE, instrumentos que, apesar da sua riqueza qualitativa, implicam alguma subjetividade interpretativa (Patton, 2002). Por fim, o duplo papel da PE enquanto professora e investigadora pode também ter influenciado a análise dos dados, ainda que a reflexão sistemática e a triangulação das fontes de informação tenham procurado minimizar esse efeito (Alarcão, 1996; Patton, 2002).

6.1.8. Implicações para a Prática Pedagógica

Os resultados deste estudo apresentam algumas implicações relevantes para a prática pedagógica em EF. Em primeiro lugar, reforçam a importância de o professor selecionar os modelos de organização do ensino de forma intencional, considerando não apenas os conteúdos a lecionar, mas também as características da turma, os níveis de motivação e os objetivos de aprendizagem (Bento, 2003; Coutinho et al., 2024).

O estudo sugere que o MPB pode ser particularmente útil quando se pretende consolidar competências técnicas e garantir continuidade nas aprendizagens (Carron, 1969; Panchuk et al., 2013). Contudo, a sua aplicação deve ser acompanhada por estratégias de variação das tarefas, de modo a evitar a monotonia e manter o envolvimento dos alunos (Deci & Ryan, 2000; Loureiro et al., 2017; Seabrook et al., 2005).

Por outro lado, o MPE revelou potencial para promover maior motivação, participação e diversidade de experiências (Baker, 2022), sendo especialmente útil em turmas que beneficiam de maior dinamismo e alternância de estímulos (Baker, 2022). No entanto, exige um planeamento rigoroso para assegurar que a alternância entre modalidades não compromete a progressão das aprendizagens (Coutinho et al., 2024; Rink, 2014).

Assim, a principal implicação deste estudo prende-se com a necessidade de uma prática pedagógica flexível, capaz de articular diferentes modelos em função do contexto. A utilização combinada dos dois modelos poderá permitir equilibrar consolidação técnica e motivação (Baker, 2022; Carron, 1969), promovendo uma experiência educativa mais completa, dinâmica e ajustada às necessidades dos alunos (Arends, 2008; Perrenoud, 2000).

6.1.9. Referências do Bibliográficas

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7 ed.). McGraw-Hill.

Baker, L. A. (2022). The utility of distributed practice in curriculum design and effective learning strategies. *Impact: Journal of the Chartered College of Teaching*(14), 17–20.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Carron, A. V. (1969). Performance and learning in a discrete motor task under massed vs. distributed practice. *Research Quarterly. American Association for Health, Physical Education and Recreation*, *40*(3), 481–489. https://doi.org/10.1080/10671188.1969.10614866

Coutinho, P., Afonso, J., Ramos, A., Bessa, C., Farias, C., & Mesquita, I. (2022). Harmonizing the teaching-assessment-learning cycle. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *Learner-oriented teaching and assessment in youth sport* (pp. 133–144). Routledge.

Coutinho, P., Bessa, C., & Mesquita, I. (2024). Planeamento em Educação Física: Abordagem multidimensional na apropriação didática. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 181–198). FADEUP.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268.

Loureiro, J. M. d. S., Cunha, A. C. T. N., & Moreira, E. C. (2017). (DES) Motivação dos alunos para a prática das aulas de Educação Física: um estudo empírico com alunos do ensino secundário em Portugal. *Revista Kinesis*, *35*(3), 29–45. https://doi.org/10.5902/2316546426741

Panchuk, D., Spittle, M., Johnston, N., & Spittle, S. (2013). Effect of practice

distribution and experience on the performance and retention of a discrete sport skill. *Perceptual and Motor Skills*(3), 750–760. https://doi.org/10.2466/23.30.PMS.116.3.750-760

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3 ed.). Sage Publications.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed Editora.

Queirós, P., Batista, P., & Rolim, R. (2013). *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*. Editora FADEUP.

Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145–164). Editora FADEUP.

Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning*. McGraw-Hill.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Faculdade de Motricidade Humana.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Seabrook, R., Brown, G. D. A., & Solity, J. (2005). Distributed and massed practice: From laboratory to classroom. *Applied Cognitive Psychology*, *19*, 107–122. https://doi.org/10.1002/acp.1066

7. Reflexões Finais

7.1. Um percurso de crescimento e descoberta

O EP representou um dos processos mais exigentes, intensos e enriquecedores do meu percurso académico e pessoal. Ao longo deste ano letivo tive oportunidade de contactar diretamente com a realidade escolar, experienciando todas as dimensões associadas à prática docente, desde o planeamento e realização das aulas até à avaliação, participação na comunidade escolar e reflexão contínua sobre a prática pedagógica.

Mais do que aplicar conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial, o estágio permitiu-me compreender verdadeiramente o que significa ser professora. Percebi que a docência vai muito além da transmissão de conteúdos ou da organização de aulas, exigindo capacidade de adaptação, sensibilidade pedagógica, empatia, reflexão constante e disponibilidade para aprender continuamente.

Ao longo deste percurso procurei desenvolver uma prática pedagógica centrada nos alunos, promovendo ambientes positivos, motivadores e inclusivos, onde todos se sentissem envolvidos, respeitados e valorizados. A preocupação com o clima de aula, com a relação pedagógica, com a motivação e com o desenvolvimento pessoal dos alunos tornou-se uma prioridade constante da minha intervenção.

Paralelamente, a participação em atividades escolares, reuniões e projetos da comunidade educativa permitiu-me compreender melhor o funcionamento da escola enquanto espaço humano, relacional e organizacional, reforçando a importância do trabalho colaborativo entre professores, alunos e restantes agentes educativos.

Também o estudo de investigação desenvolvido ao longo do estágio constituiu uma experiência particularmente importante para a minha formação. A comparação entre o Modelo por Blocos e o Modelo por Etapas permitiu-me

compreender de forma mais aprofundada a influência que a organização do ensino pode ter na motivação, no empenho e na experiência educativa dos alunos, reforçando a importância de um planeamento consciente, flexível e ajustado ao contexto real de ensino.

7.2. Aprender a ensinar

Uma das maiores aprendizagens deste estágio relacionou-se com a capacidade de adaptação. Desde cedo percebi que, por melhor que seja o planeamento, a realidade da aula exige constantes reajustes, decisões rápidas e flexibilidade pedagógica. Aprendi que errar faz parte do processo de crescimento profissional e que o mais importante não é evitar o erro, mas sim saber refletir sobre ele, reajustar estratégias e procurar constantemente melhorar.

Ao nível pedagógico, considero ter evoluído significativamente na instrução, na gestão da aula, na utilização do feedback, na adequação das tarefas e na relação estabelecida com os alunos. Se inicialmente sentia necessidade de maior rigidez e controlo, ao longo do ano fui percebendo que a proximidade, a escuta e a confiança também desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Aprendi igualmente a relativizar algumas situações e a compreender que nem todas as aulas precisam de ser perfeitas para serem significativas. Houve momentos menos conseguidos, dificuldades e desafios constantes, mas também houve evolução, superação e crescimento, tanto dos alunos como meu enquanto professora estagiária.

Uma das maiores conquistas deste percurso foi precisamente a relação construída com os alunos. O carinho, a confiança, a proximidade e o envolvimento que fomos desenvolvendo ao longo do ano constituem, sem dúvida, uma das dimensões mais marcantes deste estágio. Momentos simples, como os vividos durante os dias abertos da escola, em que alunos e professores

partilhavam momentos de dança, brincadeira, conversa e convívio no recreio, reforçaram em mim a certeza de que é nesta profissão que me realizo verdadeiramente.

7.3. A construção da minha identidade enquanto professora

O estágio teve um impacto profundo na construção da minha identidade profissional. Hoje sinto-me uma professora mais consciente, mais preparada e mais confiante nas minhas capacidades pedagógicas, humanas e relacionais.

Ao longo deste processo fui percebendo que ser professora de Educação Física não significa apenas ensinar modalidades ou desenvolver competências motoras. Significa também educar para os valores, para o respeito, para a cooperação, para a empatia e para o crescimento pessoal dos alunos. Acima dos conteúdos, das burocracias e das exigências formais, estarão sempre os alunos e as relações que construímos com eles.

Sinto igualmente que este estágio me permitiu crescer enquanto pessoa. Tornei-me mais reflexiva, mais resiliente e mais capaz de lidar com a imprevisibilidade associada à profissão docente. A convivência com os PC, com a PO e com os colegas de estágio e com os próprios alunos contribuiu decisivamente para essa evolução.

Atualmente sinto-me preparada para assumir a responsabilidade de uma turma de forma autónoma, não porque considere que sei tudo, mas precisamente porque compreendi que a docência é um processo contínuo de aprendizagem, construção e aperfeiçoamento.

7.4. O fim da travessia e o início de uma nova viagem

Se tivesse de resumir este percurso através de uma metáfora, diria que, quando entrei no Mestrado, sentia que apenas conhecia o mar. Tinha comigo as

bases construídas ao longo da licenciatura, das experiências de vida e da paixão pela Educação Física, mas não sabia ainda o que existia do outro lado da margem.

Durante o primeiro ano do mestrado fui construindo, juntamente com colegas e professores, o meu barco: um conjunto de conhecimentos, aprendizagens e ferramentas que me prepararam para enfrentar a viagem. Contudo, foi durante o estágio que comecei verdadeiramente a avistar a margem. Ainda assim, não conseguia alcançá-la sozinha.

Foi então que surgiram os PC e a PO, que me ajudaram a encontrar o caminho, entregando-me simbolicamente dois remos e dizendo: “Agora rema.” E foi exatamente isso que fiz ao longo deste ano. Uma viagem longa, intensa, exigente e, ao mesmo tempo, profundamente gratificante.

Hoje sinto que finalmente cheguei à margem. Mas chegar à margem não representa o fim da viagem. Representa apenas o início de uma nova etapa, de descoberta, crescimento e construção enquanto futura professora.

E, no final desta travessia, aquilo que encontro não é apenas a profissão que sempre sonhei exercer. Encontro também os rostos dos meus alunos, o crescimento deles, o carinho, os sorrisos, as aprendizagens e os momentos partilhados. Como se, no final desta viagem, fossem eles, aquelas vinte crianças, que estivessem na margem a puxar por mim e a lembrar-me diariamente porque escolhi este caminho.

É precisamente por isso que termino este percurso com a certeza de que ainda tenho muito para aprender, mas também com a convicção de que nasci para ensinar.

8. Referências Bibliográficas

Afonso, J., Farias, C., Ramos, A., Bessa, C., Coutinho, P., & Mesquita, I. (2022). Empowering learners' self-assessment, peer-assessment, and sport learning through technology. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *Learner-Oriented Teaching and Assessment in Youth Sport* (pp. 162–176). Routledge.

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7 ed.). McGraw-Hill.

Baker, L. A. (2022). The utility of distributed practice in curriculum design and effective learning strategies. *Impact: Journal of the Chartered College of Teaching*(14), 17–20.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*.

Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.

Braun, M. T., Kozlowski, S. W. J., Brown, T. A., & DeShon, R. P. (2020). Exploring the Dynamic Team Cohesion–Performance and Coordination–Performance Relationships of Newly Formed Teams. *Small Group Research*, *51*(5), 551–580. https://doi.org/10.1177/1046496420907157

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bunker, D. T., R. (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. *Bulletin of Physical Education*, *18*(1), 5–8.

Carron, A. V. (1969). Performance and learning in a discrete motor task under massed vs. distributed practice. *Research Quarterly. American Association for Health, Physical Education and Recreation*, *40*(3), 481–489. https://doi.org/10.1080/10671188.1969.10614866

Casey, A., & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *23*(3), 294–310. https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588

Chróinín, D. N., Fletcher, T., Girginov, V., & Marttinen, R. (2023). *Teaching and*

Coaching for Meaningfulness and Joy. Routledge.

Cohen, S. A. (1987). Instructional alignment: Searching for a magic bullet. *Educational Researcher*, *16*(8), 16–20.

Coutinho, P., Afonso, J., Ramos, A., Bessa, C., Farias, C., & Mesquita, I. (2022). Harmonizing the teaching-assessment-learning cycle. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *Learner-Oriented Teaching and Assessment in Youth Sport* (pp. 133–144). Routledge.

Coutinho, P., Bessa, C., & Mesquita, I. (2024). Planeamento em Educação Física: Abordagem multidimensional na apropriação didática. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 181–198). FADEUP.

Coutinho, P., Farias, C., Costa, J., & Mesquita, I. (2023). Feedback bidirecional entre planeamento e avaliação: um imperativo pedagógico. In J. Afonso & I. Mesquita (Eds.), *Feedback contínuo bidirecional entre avaliação e implementação em contextos educativos* (pp. 87–98). Editora FADEUP.

Darnis, F., & Lafont, L. (2015). Cooperative learning and dyadic interactions: Two modes of knowledge construction in socio-constructivist settings for team-sport teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *20*(5), 459–473. https://doi.org/10.1080/17408989.2013.803528

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268.

Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative Learning in Physical Education and Physical Activity: A Practical Introduction* (2 ed.). Routledge.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4 ed.). Porto Editora.

Farias, C., Hastie, P. A., & Mesquita, I. (2018). Scaffolding student-coaches' instructional leadership toward student-centred peer interactions: A yearlong action research intervention. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *23*(2), 159–175. https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1268582

Farias, C., & Mesquita, I. (2022a). *Learner-Oriented Teaching and Assessment*

in Youth Sport. Routledge.

Farias, C., & Mesquita, I. (2022b). Pedagogical Principles of a Learner-Oriented Approach. In C. M. Farias, I. (Ed.), *Learner-Oriented Teaching and Assessment in Youth Sport* (pp. 3–15). Routledge.

Farias, C., & Mesquita, I. (2022c). Strategies for mediating democratic, meaningful, and collaborative learning environments engaging sport educators and sport learners as transforming social agents. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *Learner-Oriented Teaching and Assessment in Youth Sport*. Routledge.

Farias, C., & Mesquita, I. (2024). *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física*.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *revista portuguesa de educação*, *19*(2), 21–50.

Fernandez-Rio, J. (1999). La cooperación y las habilidades motrices básicas. In Colet (Ed.), *Unidades Didácticas 1. Educación Física en Secundaria y Bachillerato* (pp. Unidades Didácticas 1. Educación Física en Secundaria y Bachillerato). Ágonos.

González-Víllora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., & Fernández-Río, J. (2019). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review*, *25*(4), 1056–1074. https://doi.org/10.1177/1356336X18816989

Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the Development of a Pedagogical Model for Health-Based Physical Education. *Quest*, *63*(3), 321–338. https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483684

Johnson, D. W. J., R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (5 ed.). Allyn & Bacon.

Kerr, M., O'Connor, J., Croser, M. J., & Jeanes, R. (2022). Digital technology and pedagogical innovation in physical education: A systematic review of research. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, *50*(4), 238–245. https://doi.org/10.1249/JES.0000000000000298

Leirhaug, P. E., & MacPhail, A. (2015). 'It's the other assessment that is the key':

Three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society*, *20*(5), 624–640. https://doi.org/10.1080/13573322.2014.975113

Leirhaug, P. E., MacPhail, A., & Annerstedt, C. (2016). The grade alone provides no learning: Investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, *7*(1), 21–36. https://doi.org/10.1080/18377122.2015.1117711

Loureiro, J. M. d. S., Cunha, A. C. T. N., & Moreira, E. C. (2017). (DES) Motivação dos alunos para a prática das aulas de Educação Física: um estudo empírico com alunos do ensino secundário em Portugal. *Revista Kinesis*, *35*(3), 29–45. https://doi.org/10.5902/2316546426741

Mesquita, I. (2000). *Pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos coletivos*. Livros Horizonte.

Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In G. Tani, J. O. Bento, & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 327–343). Guanabara Koogan.

Mesquita, I., & Coutinho, P. (2022). O treino desportivo como processo de ensino-aprendizagem. In IPDJ (Ed.), *Manual de Curso de Treinadores de Desporto - Grau I* (pp. 73–123). IPDJ.

Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos intrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39–68). FADEUP.

Metzler, M. W. (2000). *Instructional Models for Physical Education* (1 ed.). Allyn & Bacon.

Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education* (3 ed.). Holcomb Hathaway.

Nathan, S. (2016). Badminton instructional in Malaysian schools: A comparative analysis of TgfU and SDT pedagogical models. *SpringerPlus*, *5*(1), Article 872.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.

Panchuk, D., Spittle, M., Johnston, N., & Spittle, S. (2013). Effect of practice distribution and experience on the performance and retention of a discrete

sport skill. *Perceptual and Motor Skills*(3), 750–760. https://doi.org/10.2466/23.30.PMS.116.3.750-760

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3 ed.). Sage Publications.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed Editora.

Queirós, P., Batista, P., & Rolim, R. (2013). *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*. Editora FADEUP.

Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145–164). Editora FADEUP.

Ribeiro, L. C. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Texto Editora.

Rink, J. E. (1993). *Teaching Physical Education for Learning*. Mosby.

Rink, J. E. (2001). Investigating the Assumptions of Pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, *20*(2), 112–128. https://doi.org/10.1123/jtpe.20.2.112

Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning*. McGraw-Hill.

Roldão, M. d. C. (1995). *O diretor de turma e a gestão curricular*. Texto Editora.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Faculdade de Motricidade Humana.

Rosenshine, B. (1979). Content, time, and direct instruction. In P. L. W. Peterson, H. J. (Ed.), *Research on Teaching: Concepts, Findings, and Implications* (pp. 28–56). McCutchan Publishing Corporation.

Sarmento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação pedagógica*. FADEUP.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Seabrook, R., Brown, G. D. A., & Solity, J. (2005). Distributed and massed practice: From laboratory to classroom. *Applied Cognitive Psychology*, *19*, 107–122. https://doi.org/10.1002/acp.1066

Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport*

Experiences. Human Kinetics.

Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, *30*(3), 785–791. https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201

Tolgfors, B. (2018). Different versions of assessment for learning in the subject of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *23*(3), 311–327. https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429589

Tomlinson, C. A. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning* (2 ed.). ASCD.

van Leeuwen, A., & Janssen, J. (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education. *Educational Research Review*, *27*, 71–89. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.001

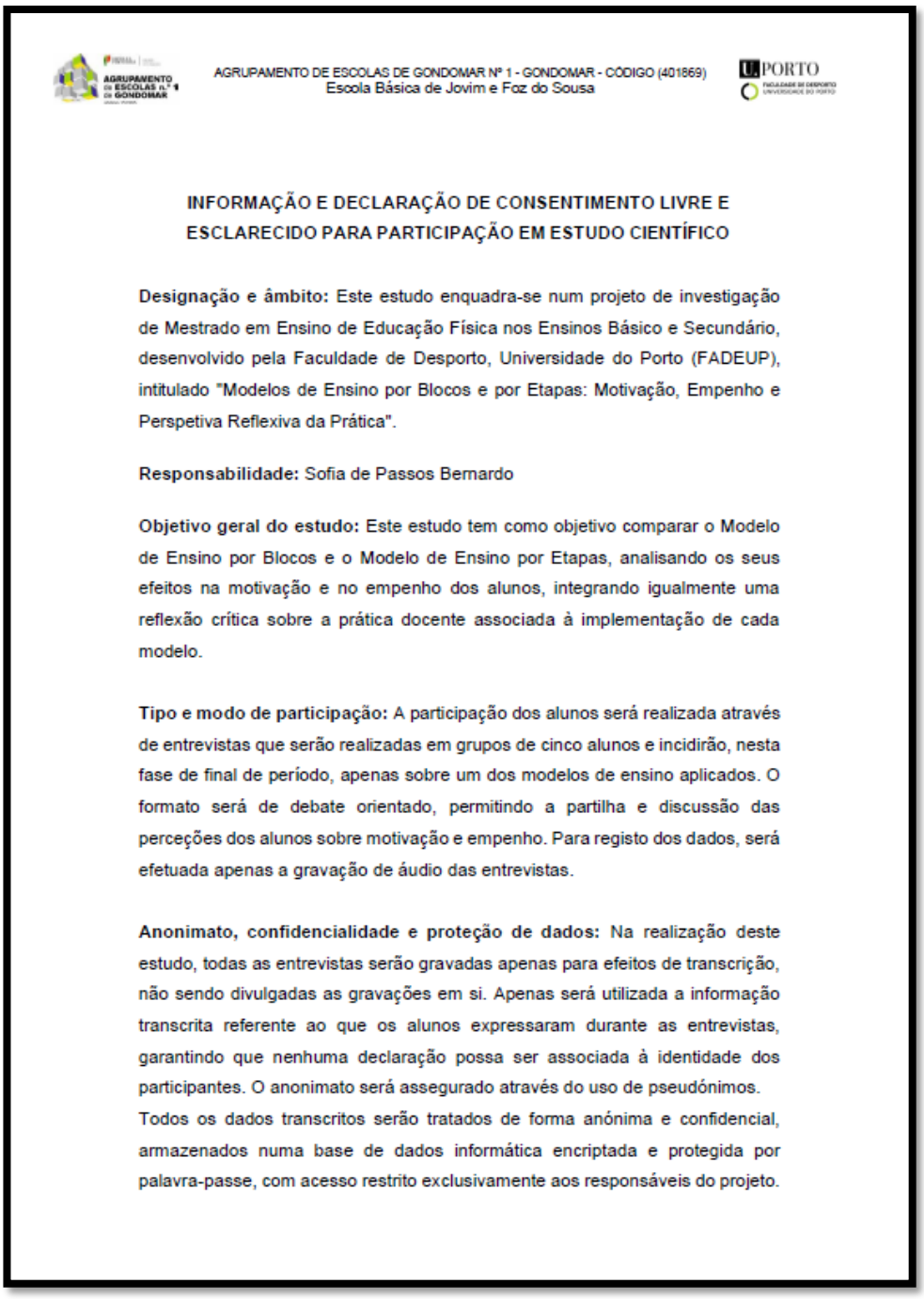
Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Human Kinetics.

Wallhead, T. L., & O'Sullivan, M. (2007). A review of sport education: Promoting physical activity and learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *10*(2), 181–210. https://doi.org/10.1080/17408980500105047

Wibowo, S., & Dyson, B. (2020). A socioecological perspective on the implementation of cooperative learning in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *25*(6), 620–634. https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1743259

9. Anexos

Consentimento Informado



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE GONDOMAR Nº 1 - GONDOMAR - CÓDIGO (401869)
Escola Básica de Jovim e Foz do Sousa

INFORMAÇÃO E DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO CIENTÍFICO

Designação e âmbito: Este estudo enquadra-se num projeto de investigação de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, desenvolvido pela Faculdade de Desporto, Universidade do Porto (FADEUP), intitulado "Modelos de Ensino por Blocos e por Etapas: Motivação, Empenho e Perspetiva Reflexiva da Prática".

Responsabilidade: Sofia de Passos Bernardo

Objetivo geral do estudo: Este estudo tem como objetivo comparar o Modelo de Ensino por Blocos e o Modelo de Ensino por Etapas, analisando os seus efeitos na motivação e no empenho dos alunos, integrando igualmente uma reflexão crítica sobre a prática docente associada à implementação de cada modelo.

Tipo e modo de participação: A participação dos alunos será realizada através de entrevistas que serão realizadas em grupos de cinco alunos e incidirão, nesta fase de final de período, apenas sobre um dos modelos de ensino aplicados. O formato será de debate orientado, permitindo a partilha e discussão das perceções dos alunos sobre motivação e empenho. Para registo dos dados, será efetuada apenas a gravação de áudio das entrevistas.

Anonimato, confidencialidade e proteção de dados: Na realização deste estudo, todas as entrevistas serão gravadas apenas para efeitos de transcrição, não sendo divulgadas as gravações em si. Apenas será utilizada a informação transcrita referente ao que os alunos expressaram durante as entrevistas, garantindo que nenhuma declaração possa ser associada à identidade dos participantes. O anonimato será assegurado através do uso de pseudónimos.
Todos os dados transcritos serão tratados de forma anónima e confidencial, armazenados numa base de dados informática encriptada e protegida por palavra-passe, com acesso restrito exclusivamente aos responsáveis do projeto.

Diferentemente de outros estudos, os dados não serão partilhados com os alunos, sendo utilizados apenas para análise e divulgação científica. A eliminação definitiva da base de dados está prevista para outubro de 2027. Este período é justificado pela necessidade de análise detalhada dos dados, elaboração e defesa da tese, bem como preparação e publicação dos artigos científicos resultantes.

A participação neste projeto é inteiramente voluntária. O participante pode por opção própria não querer participar no estudo, sem qualquer tipo de consequência.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO E LIVRE

Declaro que li e compreendi o conteúdo deste documento e estou consciente do tipo e forma de participação do meu educando no estudo intitulado "Modelos de Ensino por Blocos e por Etapas: Motivação, Empenho e Perspetiva Reflexiva da Prática". Sinto-me completamente esclarecido(a) e informado(a) sobre os propósitos do estudo em questão, aceitando por isso, a participação do meu educando no estudo em questão.

Nome do Aluno:

_____

Assinatura do Aluno:

_____

Nome do Encarregado de Educação:

_____

Assinatura do Encarregado de Educação:

_____

Data: ___/___/_____

Responsável do Projeto:

Guião das Entrevistas

Entrevistas

As entrevistas serão conduzidas em grupos de cinco alunos, utilizando um formato de debate orientado. O objetivo é recolher perceções, experiências e opiniões dos alunos sobre o modelo de ensino aplicado. Cada sessão será gravada em áudio para uma posterior transcrição e análise dos conteúdos discutidos durante o debate.

Questões a realizar nas entrevistas

1ª Entrevista:

Motivação:

- Durante as aulas em deste período, sentiste-te motivado(a) para participar? Porquê?
- Houve algum momento ou atividade que te deixou mais interessado(a)?
- Consegues dar-me exemplos de uma aula ou um momento onde sentiste isso?

Empenho:

- Achas que conseguiste dar o teu melhor durante estas aulas?
- Que fatores ajudaram ou dificultaram o teu empenho?

Organização das aulas / Modelo de Blocos:

- Gostaste de ter várias aulas seguidas sobre o mesmo tema?
- Como sentiste que esta forma de organizar as aulas (lecionação por blocos) ajudou ou dificultou a aprendizagem?

Experiência geral e opinião:

- Comparando com outras experiências de outros anos, achaste este tipo de organização mais fácil ou difícil de seguir? Explica.
- Que sugestões darias para melhorar a tua motivação e o teu empenho nas aulas?

2ª Entrevista:

Modelo por Etapas:

- O que acharam de ter várias modalidades misturadas ao longo do período?
- Sentem que esta forma de organização ajudou ou dificultou a vossa evolução? Como?

Modelo por Blocos VS Modelo por Etapas:

- Comparando com o 1º período, em que tiveram a mesma modalidade seguida, o que mudou na vossa experiência nas aulas?
  - Onde se sentiram mais motivados?
  - Onde acham que aprenderam mais?
  - Em qual foi mais fácil evoluir?
- Preferem ter uma modalidade seguida ou várias intercaladas? Porquê?
  - Conseguem dar um exemplo concreto?
- Vocês acham que gostaram (ou não) mais desta organização por causa de terem aulas intercaladas ou por causa das modalidades que forma abordadas?
- Se tivessem de escolher um modelo para aprender melhor, qual escolhiam? Porquê?

Sofia de Passos Bernardo

Reflexão docente 1º Período

Reflexão 1º Período – Modelo por Blocos

Durante o primeiro período do estágio, utilizei o modelo de ensino por blocos, lecionando as modalidades de atletismo (velocidade) e ginástica (solo e mini-trampolim) de forma concentrada ao longo de várias aulas consecutivas. Esta abordagem permitiu um contacto mais intenso com cada modalidade, favorecendo a observação do desempenho e do empenho dos alunos.

Em termos de motivação, os alunos mantiveram, em geral, um bom nível de interesse, apesar de surgirem algumas expressões de desânimo, como "ah, fogo, outra vez". Este fenómeno pareceu estar ligado à repetição das atividades e à natureza individual das modalidades, que exigem foco constante. No entanto, o empenho manteve-se elevado, demonstrando que, mesmo perante certo cansaço ou menor entusiasmo momentâneo, os alunos procuraram realizar as tarefas propostas da melhor forma possível.

A avaliação do desempenho baseou-se essencialmente na observação direta e nas avaliações práticas, e permitiu perceber que, embora a prática concentrada favoreça a aquisição técnica, a fadiga e a monotonia podem reduzir o envolvimento progressivo de alguns alunos, sobretudo em atividades de menor atratividade ou mais repetitivas. Procurei atenuar este efeito através da variação das atividades, como na ginástica, em que a avaliação final consistiu na realização de uma sequência de movimentos, motivando especialmente os alunos mais interessados.

Apesar das vantagens do modelo por blocos como a concentração em cada modalidade e a facilidade de acompanhamento individual, identifiquei algumas limitações a ter em conta. A prática prolongada da mesma modalidade pode gerar cansaço físico e mental, reduzir a motivação ao longo do tempo e, em alguns casos, afetar o envolvimento dos alunos em atividades menos atrativas.

Resumindo, o modelo por blocos permitiu observar de forma aprofundada a motivação, o desempenho e o empenho dos alunos, oferecendo aprendizagens significativas sobre a dinâmica da turma e a resposta dos alunos a um período concentrado de prática. Estas reflexões fornecem informações úteis para continuar a experimentar diferentes estratégias de ensino, sem assumir ainda que um modelo seja necessariamente mais eficaz que o outro.

Reflexão docente 2º Período

Reflexão 2º Período – Modelo por etapas

Durante o segundo período do estágio, optei por utilizar o modelo de ensino por etapas, lecionando alternadamente as modalidades de basquetebol e badminton, numa lógica semanal. Assim, numa semana era trabalhado o basquetebol e na seguinte o badminton, permitindo uma distribuição intercalada dos conteúdos ao longo do tempo.

Em termos de motivação, verifiquei um aumento geral do interesse dos alunos em comparação com o período anterior. Os alunos demonstraram maior envolvimento nas aulas, sendo frequente anteciparem os conteúdos a lecionar e direcionarem as suas questões nesse sentido. Este tipo de comportamento revelou não só uma maior familiaridade com a estrutura das aulas, mas também um interesse mais ativo pelo processo de aprendizagem.

Relativamente ao empenho, este também registou uma evolução positiva. Os alunos mostraram-se mais participativos e disponíveis para a prática, o que se refletiu numa melhoria do desempenho. A alternância entre modalidades parece ter contribuído para reduzir a monotonia, mantendo os níveis de atenção e envolvimento mais elevados ao longo do tempo.

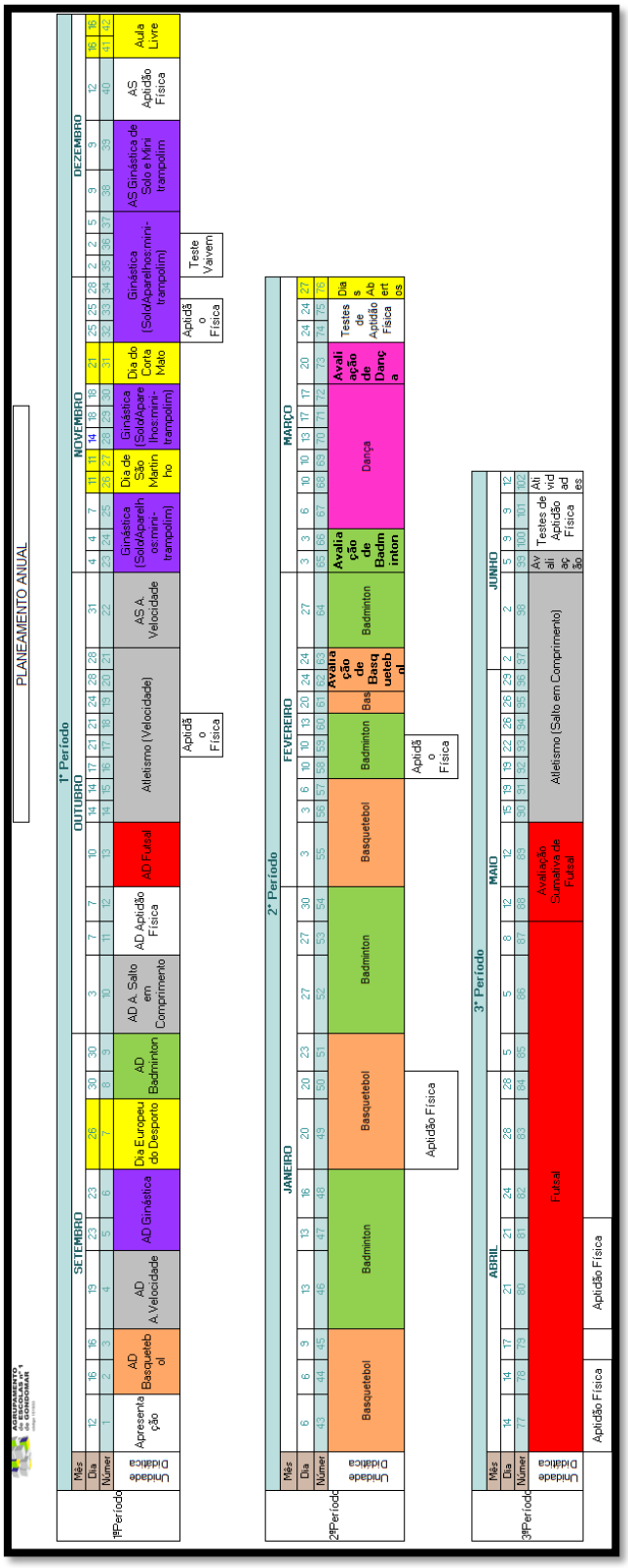
No que diz respeito à aprendizagem, considero que esta foi mais eficaz, tendo em conta a evolução observada nos alunos em ambas as modalidades. Tanto no basquetebol como no badminton, os alunos evidenciaram progressos consistentes, o que sugere que a distribuição da prática ao longo do tempo poderá ter favorecido a consolidação das aprendizagens.

A avaliação foi realizada de forma analítica e em contexto de jogo, permitindo uma apreciação equilibrada entre a execução técnica e a aplicação prática dos conteúdos. Tal como no período anterior, o acompanhamento do desempenho dos alunos revelou-se acessível, não tendo sentido dificuldades acrescidas neste domínio.

Apesar das vantagens identificadas, o modelo por etapas apresentou também alguns desafios, sobretudo ao nível do planeamento. A necessidade de organizar aulas de forma intercalada exigiu maior rigor e antecipação, uma vez que as decisões tomadas numa aula só eram aplicadas na semana seguinte. Este aspeto implicou uma maior organização e foco, constituindo simultaneamente uma oportunidade de desenvolvimento profissional.

Em síntese, o modelo por etapas revelou-se uma abordagem eficaz, promovendo níveis mais elevados de motivação, empenho e desempenho por parte dos alunos. Apesar de exigir um maior investimento ao nível da planificação, considero que, na minha experiência, este modelo proporcionou um contexto de aprendizagem mais dinâmico e envolvente, levando-me a valorizá-lo face ao modelo por blocos.

Grelha de Planeamento Anual

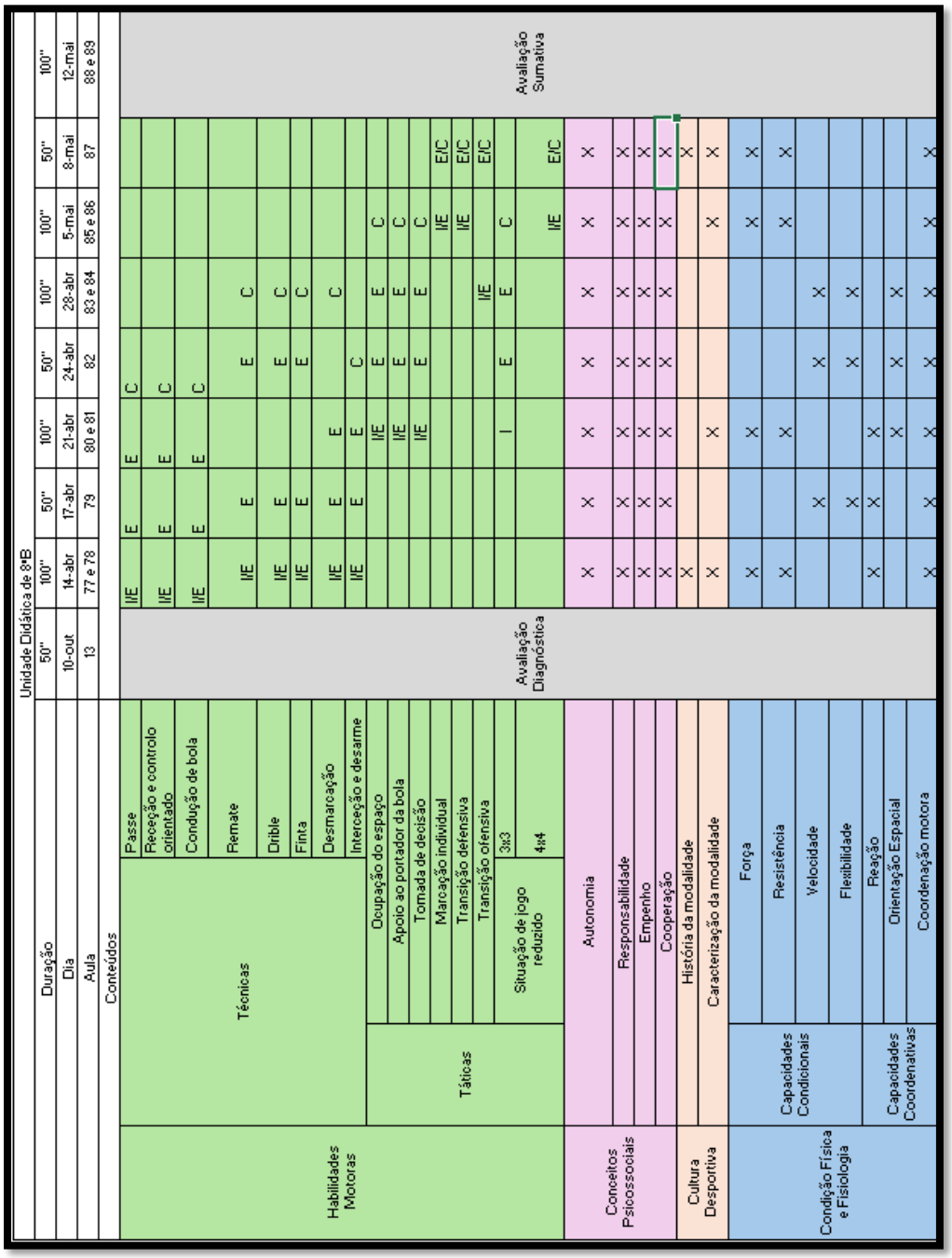


Unidade Didática do 1ºPeríodo de Ginástica

Unidade Didática de 8ºB

Duração			100"	50"	100"	50"	50"	100"	100"	50"	100"	50"	100"	50"
Dia			23-set	31-out	4-nov	7-nov	14-nov	18-nov	25-nov	28-nov	2-dez	5-dez	9-dez	12-dez
Aula			5 e 6	22	23 e 24	25	28	29 e 30	32 e 33	34	35 e 36	37	38 e 39	40
Conteúdos														
Ginástica de Solo	Rolamento á Frente	Engrupado	Avaliação Diagnóstica		I/E	E		E		E	C			
		Plano inclinado			I/E	E				E	C			
		Pernas afastadas						I/E	E	E	C			
	Rolamento á retaguarda	Engrupado			I	E		E	E	E	C			
		Roda			I		E	E	E	E	E/C			
		Avião					I/E	E	E	E	C			
		Ponte					I/E	E	E	E	C			
		Apoio facial Invertido			I			E	E	E	E/C			
Ginástica de Aparelhos - Mini trampolim		Corrida de Aproximação				I	E	E				C	Avaliação Sumativa	
		Chamada no Mini-Trampolim				I	E	E				C		
	Salto em Extensão	Fase de Extensão aérea				I	E	E				C		
		Queda				I	E	E				C		
	Salto Engrupado	Fase de Extensão aérea					I	E				C		
		Queda					I	E				C		
Conceitos Psicossociais		Autonomia			X	X	X	X	X	X	X	X		
		Cooperação			X	X	X	X	X	X	X	X		
		Responsabilidade			X	X	X	X	X	X	X	X		
		Trabalho em Equipa			X	X	X	X	X	X	X	X		
Cultura Desportiva		História da modalidade			X	X								
		Principios de Segurança			X	X	X	X	X	X	X	X		
Condição Física e Fisiologia	Capacidades Condicionais	Flexibilidade			X			X	X	X	X			
		Força			X	X		X	X	X	X			
	Capacidades Coordenativas	Força Cinestésica / Controlo Corporal					X					X		
		Orientação Espacial				X	X					X		
		Equilíbrio					X					X		
		Ritmo						X	X	X	X			

Unidade Didática do 3º Período de Futsal



Unidade Didática de 8ºB													
Duração	50''	100''	50''	100''	50''	100''	50''	100''	100''	50''	100''
Dia	10-out	14-abr	17-abr	21-abr	24-abr	28-abr	5-mai	8-mai	12-mai
Aula	13	77 e 78	79	80 e 81	82	83 e 84	85 e 86	87	88 e 89
Conteúdos													
Habilidades Motoras	Técnicas	Passe	Avaliação Diagnóstica	I/E	E	E	C						Avaliação Sumativa
		Receção e controlo orientado		I/E	E	E	C						
		Condução de bola		I/E	E	E	C						
		Remate		I/E	E		E	C					
		Drible		I/E	E		E	C					
		Finta		I/E	E		E	C					
		Desmarcação		I/E	E	E		C					
		Interceção e desarme		I/E	E	E	C						
	Táticas	Ocupação do espaço				I/E	E	E	C				
		Apoio ao portador da bola				I/E	E	E	C				
		Tomada de decisão				I/E	E	E	C				
		Marcação individual							I/E	E/C			
		Transição defensiva							I/E	E/C			
		Transição ofensiva						I/E		E/C			
		Situação de jogo reduzido	3x3			I	E	E	C				
			4x4						I/E	E/C			
Conceitos Psicossociais		Autonomia		X	X	X	X	X	X	X	X		
		Responsabilidade		X	X	X	X	X	X	X	X		
		Empenho		X	X	X	X	X	X	X	X		
		Cooperação		X	X	X	X	X	X	X	X		
Cultura Desportiva		História da modalidade		X							X		
		Caracterização da modalidade		X		X				X	X		
Condição Física e Fisiologia	Capacidades Condicionais	Força		X		X				X	X		
		Resistência		X		X				X	X		
		Velocidade			X			X	X				
		Flexibilidade			X			X	X				
		Reação		X	X	X							
	Capacidades Coordenativas	Orientação Espacial				X	X	X	X				
		Coordenação motora		X	X	X	X	X	X	X	X		

Plano de Aula Nº11

PLANO DE AULA 11

Aula n.º: 17 e 18	Ano: 8º Turma: B		
Unidade Didática: **Atletismo**	Data: **21/10/2025**		
Aula U.D. nº: **6 e 7/ 10**	Hora: **8:20h – 10:05h**		
Instalação: **Pavilhão**	Tempo de aula: **100'**	Tempo Útil: **85'**	

Atletismo – Velocidade

Conteúdos: **Técnica de Corrida; Fase de Aceleração; Partida em posição baixa; Partida em posição base; Força explosiva; Velocidade.**	Material: **Sinalizadores; Coletes (5*4); Apito; 4 barreiras médias; 2 colchões; 4 arcos; Bola 2kg.**
Função Didática: **Exercitação da Técnica de Corrida e da fase de Aceleração; Introdução da Partida em posição baixa; Consolidação da Partida em posição base.**	Objetivos Específicos: **Reforçar a técnica de corrida; Consolidar a partida em posição base; Iniciar a lecionação da partida em bloco baixo de 5 apoios; Melhorar a condição física da turma.**
Sumário: **Exercitação dos conteúdos lecionados nas aulas anteriores. Introdução da partida em bloco baixo de 5 apoios. Execução de um circuito de aptidão física.**	

Parte da aula	Tempo (h/duração)		Conteúdos	Tarefa/ Organização	Critérios de Êxito
Inicial	8:25	8:35	Introdução	**Introdução** O professor apresenta os conteúdos lecionados na aula assim como a sua organização.	Os alunos posicionam.se corretamente e prestam atenção ao professor percebendo o que irão fazer durante a aula.
	8:35	8:45	Ativação Geral Técnica de Corrida	**Cordão Humano** • Um aluno é escolhido aleatoriamente para começar a apanhar os colegas. • Quando alguém é apanhado, deve dar a mão ao aluno que já estava a apanhar, formando o cordão, até restar apenas um vencedor. • Os alunos que estão á espera nas linhas finais têm de manter o exercício de skipping.	• Elevação correta dos joelhos (skipping); • Movimento coordenado de braços; • Postura ereta durante a corrida; • Velocidade adequada; • Cumprimento das regras do jogo.
Fundamental	8:45	9:00	Fase de Aceleração	**Aceleração com desafios técnicos** • Os alunos estão distribuídos pelas pistas, em equipas de até 4/5 elementos. • Os alunos terão de correr a distância de 25 metros partindo das diferentes posições: o Posição de Partida Base (1x) o Posição de Costas para a linha de final; (2x) o Posição sentados; (2x) o Posição de barriga para baixo; (2x)	• Partida correta em cada posição; • Arranque rápido e explosivo; • Manutenção da postura adequada durante a corrida; • Coordenação entre braços e pernas; • Chegada controlada à linha de final.

	9:00	9:22	Partida em Posição Base Partida em Posição Baixa	**Exercício Técnico de Posição de Partida** • Os alunos continuam posicionados na linha inicial. • Os alunos irão arrancar em posição base; (3x) • Os alunos irão arrancar em posição baixa. (6x) **Ao sinal "Aos seus lugares":** - Os alunos colocam-se em posição de 5 apoios. **Ao sinal "prontos":** - Elevar a bacia; **Ao sinal de Partida/Apito:** - Os alunos devem empurrar os apoios contra o chão neste caso, ganhar impulsão para a frente e acelerar de forma explosiva. 	Aos seus lugares: o O aluno coloca-se numa posição de 5 apoios, com o joelho da perna de trás apoiado no chão; o Mãos ligeiramente mais afastadas que a largura dos ombros; o Manter a cabeça no prolongamento do tronco; Prontos: o Elevar a bacia acima da linha dos ombros, até a perna dianteira apresentar um ângulo de 90º; o Pés bem apoiados no chão; Partida: o À voz de partida, empurrar o chão com ambas as pernas, alinhando os segmentos; o Avançar rapidamente o joelho da perna traseira; o Realizar os movimentos dos braços coordenados com as pernas, num movimento enérgico, ativo e equilibrador.
	9:25	9:45	Aptidão Física: - Velocidade; - Força.	**Circuito de Aptidão Física (4minx4)** **Estação 1.** o Os alunos executam saltos a pés juntos sobre as barreiras e de seguida fazem um sprint. **Estação 2.** o Em duplas enquanto um elemento executa prancha o outro executa abdominais durante 15 segundos. o De seguida saem os dois em velocidade até á linha final. **Estação 3.** o Cada aluno executa saltos unilaterais em cada arco, permanecendo pelo menos 2 segundos em cada arco. o De seguida executam um sprint até á linha final. **Estação 4.** o Os alunos fazem 3 passes com o colega usando uma bola pesada. o Seguem aos sinalizadores, onde executam skipping. o De seguida saem também em sprint.	1. Saltos com os pés juntos e impulsão correta para o sprint; 2. Corpo alinhado na prancha, braços à largura dos ombros; 3. Equilíbrio mantido após o salto e impulso correto para o sprint; 4. Coordenação correta ao empurrar a bola e execução do skipping com braços e elevação de joelhos.

Final	9:45	9:55	Retorno à calma Alongamentos Reflexão sobre as atitudes e comportamentos	Alongamentos: A aluna Beatriz irá comandar os alongamentos para os colegas. Enquanto isso o aluno que se segue na lista terá de distribuir 3 pontos por aluno(s) da turma consoante as atitudes e valores e deve justificar.	A aluna apresenta os alongamentos que estudou previamente e torna-se líder do grupo. O aluno identifica os alunos que durante a aula merecem uma valorização nas atitudes e comportamentos.

Reflexão Final:

O que correu bem:

Sinto que a aula foi bem preparada e organizada, o que permitiu uma boa gestão do tempo e o cumprimento dos objetivos planeados. Os alunos mostraram-se cooperantes e interessados, procurando frequentemente feedback sobre a execução dos exercícios. Este comportamento demonstra que estão a interiorizar a mensagem de valorizarem a técnica em vez da competição, o que representa uma evolução muito positiva no seu processo de aprendizagem.

O que correu mal:

Os alunos ainda não dominam os alongamentos base, o que dificultou a execução de algumas tarefas. A aula também não teve o caráter tão lúdico a que estão habituados, apesar de ter procurado incluir um aquecimento mais dinâmico. Além disso, senti-me um pouco "presa" durante a condução da aula, o que influenciou a minha forma de estar. Outro ponto menos positivo foi o material: ao ter as barreiras já montadas, acabei por ter de as retirar durante a aula por motivos de segurança. Por fim, embora tenha melhorado nesse aspeto, ainda preciso de gerir melhor os tempos de recuperação entre exercícios.

Justificação:

A menor componente lúdica deveu-se à necessidade de focar mais na componente técnica da modalidade. A falta de domínio dos alongamentos base resulta provavelmente de ainda não terem sido suficientemente praticados e reforçados nas aulas anteriores. O facto de me sentir menos descontraída pode estar associado ao desejo de que tudo corresse exatamente como planeado, o que acabou por limitar a espontaneidade. Quanto ao material, o erro esteve na falta de uma verificação final mais cuidadosa do espaço antes do início da aula.

O que poderia ter feito de diferente:

Poderia ter realizado um aquecimento mais especializado e direcionado para a didática do atletismo, de forma a preparar melhor os alunos para a sessão. Seria também importante dedicar mais tempo à revisão e correção dos alongamentos base, garantindo a correta execução. Em termos de gestão de aula, deveria ter avaliado a segurança do espaço antes de começar. Além disso, poderia ter equilibrado melhor a componente técnica com uma abordagem mais lúdica, mantendo o entusiasmo dos alunos.

Implicações para a próxima aula:

- Reforçar a aprendizagem e correção dos alongamentos base;
- Planear um aquecimento mais específico e adequado à modalidade;
- Garantir que o material e o espaço estão totalmente seguros antes do início da aula;
- Manter uma postura mais descontraída, de forma a tornar a aula mais fluída;
- Continuar a promover o foco na técnica, mas através de estratégias mais lúdicas e motivadoras;
- Ter atenção aos tempos de recuperação, ajustando-os às necessidades do grupo.

Plano de Aula Nº51

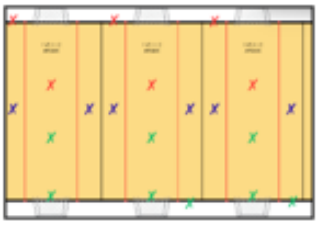
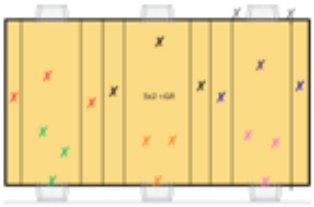
PLANO DE AULA 51

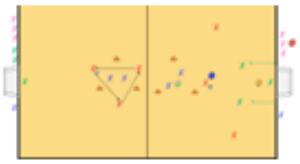
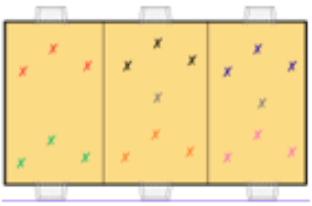
Aula n.º: 83 e 84	Ano: 8º Turma: B		
Unidade Didática: **Futsal**	Data: **28 / 04 / 2026**		
Aula U.D. nº: **8 e 9 / 14**	Hora: **8:20h – 10:05h**		
Instalação: **Pavilhão**	Tempo de aula: **100'**	Tempo Útil: **76'**	

Futsal

Conteúdos: Ocupação do espaço; apoio ao portador da bola; tomada de decisão; desmarcação; remate; drible; finta; transição ofensiva; situação de jogo reduzido 3x3; força; resistência.	**Material:** 12 arcos; 6 bolas; sinalizadores; cones; 6 balizas portáteis + 2 balizas fixas; estaca + base; baralho de cartas; coletes (3x5 + 2).
Função Didática: Introdução, exercitação e consolidação.	**Objetivos Específicos:** Aplicar os princípios de ocupação do espaço e apoio ao portador da bola; desenvolver a tomada de decisão em situações de superioridade e inferioridade numérica; consolidação de ações técnico-táticas (desmarcação, remate, drible e finta) em contexto de jogo adaptado; explorar a transição ofensiva, progredindo e finalizando em superioridade numérica; aplicação dos conteúdos lecionados em situação de jogo reduzido de 3vs3; desenvolver a força e a resistência através de exercícios funcionais; promover o trabalho em equipa, cooperação e respeito pelas regras.
Sumário: Realização de situações de jogo adaptadas e progressivas da unidade didática de futsal, visando o desenvolvimento da ocupação do espaço, do apoio ao portador da bola, da tomada de decisão e da transição ofensiva, culminando no jogo reduzido 3x3 para aplicação dos conteúdos em contexto próximo ao real de jogo. Desenvolvimento da força e resistência através de uma atividade lúdica em equipa, conteúdos da unidade didática de aptidão física.	

Parte da aula	Tempo (h/duração)		Conteúdos	Tarefa/ Organização	Critérios de Êxito
Inicial	8:20	8:25	Introdução	**Introdução** Breve introdução sobre os conteúdos que serão abordados durante a aula.	
	8:25	8:35	Ativação geral	**1 - Passe em movimento e reação** O exercício inicia com os alunos distribuídos pelo espaço, em pares, realizando passes em deslocamento. Os alunos devem manter a bola em movimento, garantindo controlo, precisão e comunicação com o colega. Ao sinal da professora, que indica uma cor, os alunos devem rapidamente assumir a posse da bola e conduzi-la de forma controlada até um arco correspondente à cor indicada, posicionando-se junto do mesmo. De seguida, retomam o exercício em deslocamento, mantendo a dinâmica contínua.	• Realiza passes com precisão e controlo; • Mantém a bola controlada durante o deslocamento; • Reage rapidamente ao estímulo da cor; • Conduz a bola de forma controlada até ao arco correto; • Mantém a cabeça levantada durante a ação; • Comunica e coopera com o colega.

Fundamental	8:35	8:50	Ocupação do espaço Apoio ao portador da bola	**2 - 1 + 2 Apoios VS 1 + GR** O aluno atacante procura ultrapassar o defesa e finalizar, podendo recorrer a dois apoios laterais, que jogam a seu favor sem sair da zona delimitada. O defesa tenta impedir a progressão e recuperar a bola, com participação do guarda-redes na baliza, caso recuperem a bola podem finalizar na baliza adversária não podendo usar apoios. Após cada jogada finalizada os alunos trocam de posição: Atacantes – Apoios – Defesas. 	Ocupação do espaço: • Distribui-se de forma equilibrada no espaço de jogo; • Utiliza a largura e profundidade para criar linhas de passe; • Evita a concentração junto da bola; • Ajusta o posicionamento em função da situação de jogo. Apoio ao portador da bola: • Cria linhas de passe eficazes; • Posiciona-se em espaço livre (desmarcado); • Ajusta constantemente a sua posição em função da bola; • Mantém-se ativo e disponível para receber.
	8:50	9:05	Tomada de decisão Desmarcação Remate Drible Finta	**3 - 3 VS 2 + GR** Situação de 3x2 + GR, em que três atacantes procuram criar vantagem ofensiva para finalizar, enfrentando dois defesas e um guarda-redes. • Após cada jogada finalizada, a equipa que estava a atacar passa a defender e a equipa que estava em situação defensiva passa a atacar. • No último campo um elemento de outra equipa repete e exercita junto da equipa que inicia de fora. 	• Utiliza a largura e profundidade, evitando a concentração junto da bola; • Toma decisões rápidas e adequadas, aproveitando a superioridade numérica; • Cria linhas de passe constantes e oferece apoio ao portador da bola; • Posiciona-se em espaços livres, ajustando-se à situação de jogo; • Procura finalizar em situação de vantagem; • Executa o remate enquadrado com a baliza.

	9:05	9:30	Transição ofensiva	**4 - Transição ofensiva (3vs2)** O exercício inicia dentro do triângulo em posse de bola da equipa atacante. A mesma deve realizar 5 passes consecutivos sem interseção para poder sair do espaço em transição ofensiva. Após a saída, entram os defesas posicionados junto à baliza, formando uma situação de 3vs2 + GR, na qual a equipa atacante deve progredir rapidamente e finalizar, ocupando os 3 corredores do campo. • Após cada jogada as equipas trocam de posições: 1 - Dentro do triângulo; 2- Ataque; 3 - Defesa; 4 - Aguarda fora do exercício; 5 - Entrada novamente no triângulo. • Serão organizados 2 campos, com 3 equipas em cada. Como sobram 2 alunos, um aluno de outra equipa integra a equipa incompleta, jogando com ambas. 	Transição ofensiva: • Mantém a posse com qualidade (5 passes consecutivos); • Sai rapidamente para o ataque após cumprir o objetivo; • Ocupa os 3 corredores do campo (largura e profundidade); • Cria linhas de passe e apoios ao portador da bola; • Toma decisões rápidas e adequadas em superioridade numérica; • Progride com intenção e finaliza em vantagem.
	9:30	9:45	Situação de jogo reduzido 3x3	**5 - Situação de jogo 3vs3** O exercício consiste num jogo reduzido de 3vs3, com os alunos divididos em 3 equipas de 3 elementos cada. Em 2 dos campos existem jokers (1 em cada), que jogam sempre com a equipa em posse de bola, criando superioridade numérica ofensiva, enquanto o outro campo decorre em igualdade numérica (3x3). • Para poderem finalizar, a bola tem de passar por todos os elementos; • Cada jogo terá a duração de 3 minutos, após isso as equipas trocam de campo. 	Situação de jogo reduzido 3x3: • Manter a posse de bola com controlo e qualidade; • Criar linhas de passe e apoiar o portador da bola; • Utilizar o joker de forma eficaz para criar superioridade; • Ocupar o espaço de forma equilibrada (largura e profundidade); • Adequar a tomada de decisão; • Participar ativamente nas ações ofensivas e defensivas; • Cooperar e comunicar com os colegas durante o jogo.

	9:45	9:57	Força Resistência	**6 - Jogo de cartas – aptidão física** A turma é dividida em 4 equipas, distribuídas por zonas do campo, cada uma com cartas de exercícios. No centro encontra-se uma estaca para marcação da progressão. Cada equipa elege um capitão, identificado com colete, responsável pela comunicação com o professor. A equipa retira uma carta e realiza o exercício em conjunto. No final, o capitão regista com a professora, que valida na folha de registo. Após validação, podem tirar nova carta. Ao completar o número definido de exercícios, a equipa coloca o seu cone na estaca central. <u>Regras:</u> • Apenas o capitão pode comunicar com a professora; • Só após validação podem tirar nova carta; • Execuções incorretas não são contabilizadas. 	<u>Aptidão física:</u> • Participa de forma ativa e contínua, demonstrando empenho e resistência ao esforço; • Coopera com a equipa, respeitando as regras e promovendo a qualidade de execução; <u>Corrida:</u> • Mantém ritmo contínuo e cumpre o percurso definido; <u>Flexões:</u> • Mantém alinhamento corporal e realiza a extensão completa dos braços; <u>Agachamentos:</u> • Realiza flexão das pernas com costas direitas e controlo do movimento; <u>Lunges:</u> • Executa passada com joelhos alinhados e controlo do equilíbrio; <u>Polichinelos:</u> • Coordena braços e pernas, mantendo ritmo e amplitude adequada.
Final	9:57	10:00	Retorno à calma	**Retorno à calma** Os alunos realizam o retorno à calma e executam os alongamentos finais. O aluno selecionado atribui os pontos aos seus colegas conforme as atitudes e comportamentos durante a aula.	

Reflexão Final:

O que correu bem:
Senti que esta aula foi muito bem conseguida, sobretudo ao nível do planeamento e da progressão pedagógica. A estrutura da aula estava clara e coerente, permitindo uma evolução lógica dos conteúdos, desde situações mais analíticas até ao jogo. Isso deu-me bastante segurança na condução da aula e refletiu-se na forma como os alunos participaram.
Os alunos estiveram envolvidos ao longo da aula e responderam bem às tarefas propostas, o que demonstra que os exercícios estavam ajustados e com intencionalidade pedagógica. O último exercício revelou-se particularmente positivo, pois integrou bem os conteúdos e permitiu observar a aplicação em contexto mais próximo do jogo.
Também senti que estou mais confiante na minha intervenção e na forma como organizo e conduzo a aula, o que é um aspeto bastante positivo.

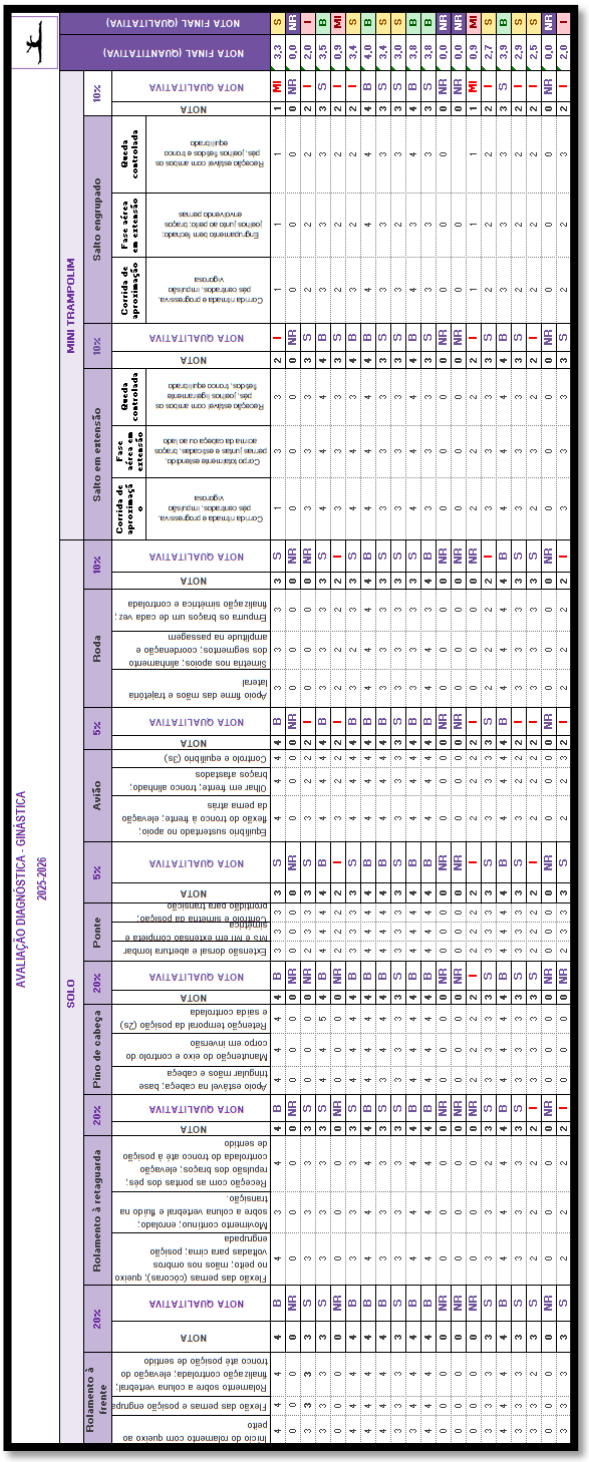
O que correu menos bem:
Os alunos demoraram algum tempo a entrar no ritmo da aula, o que pode indicar que o início poderia ter sido mais dinâmico ou mais mobilizador.
No exercício 2, foi sugerido acrescentar um caráter competitivo, no entanto, sinto que essa decisão deve ser ponderada, tendo em conta que a turma é bastante competitiva e poderia desviar o foco do objetivo principal, que era a ocupação do espaço e o apoio ao portador da bola.
Outro aspeto foi o reduzido tempo de jogo, que acabou por ser condicionado também pela pausa para hidratação. Apesar de ser necessária, acabou por limitar o tempo disponível para aplicação dos conteúdos em contexto real.

Justificação:
Estas situações fazem-me perceber a importância do equilíbrio entre intensidade, envolvimento e intencionalidade pedagógica. Nem sempre a introdução de competição é benéfica, sobretudo quando pode comprometer o foco do exercício.
Por outro lado, a gestão do tempo continua a ser um desafio, especialmente quando há necessidade de integrar momentos de pausa, o que obriga a uma maior flexibilidade e capacidade de ajuste durante a aula.

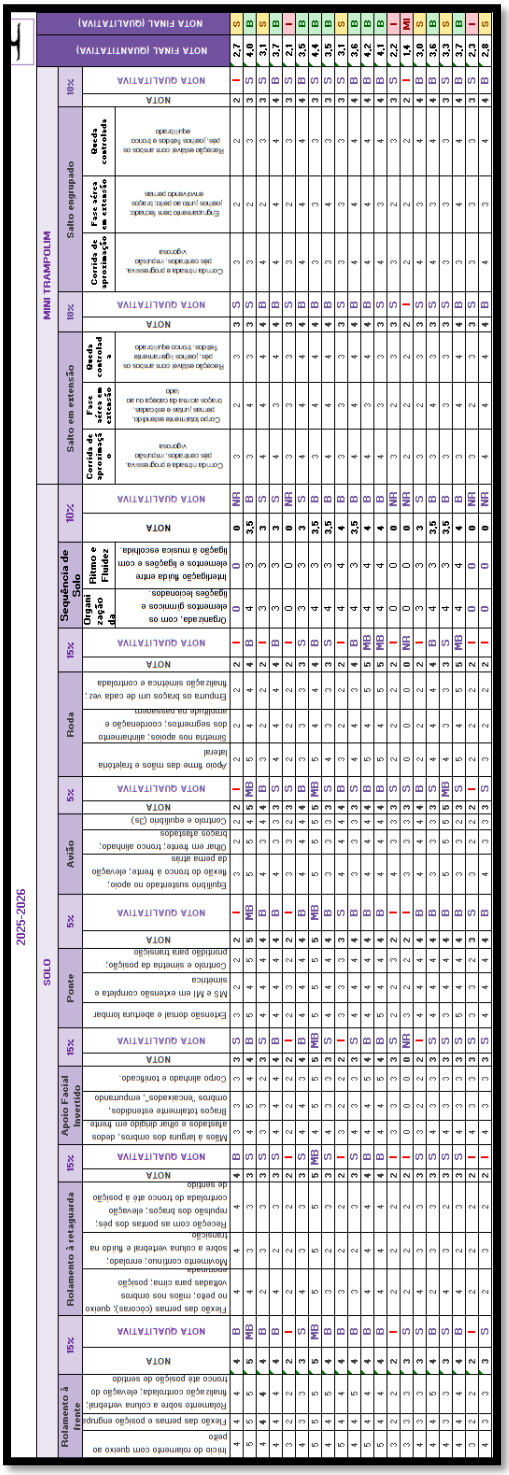
O que poderia ter feito diferente:
Poderia ter tornado o início da aula mais dinâmico, de forma a acelerar a entrada dos alunos no ritmo pretendido.
Relativamente ao exercício 2, poderia eventualmente introduzir uma componente competitiva controlada, garantindo que os objetivos principais não se perdiam.
Na demonstração dos exercícios, faz sentido adotar uma estratégia mais prática, colocando alunos a executar para que os restantes compreendam melhor as dinâmicas.
Por fim, poderia ter gerido melhor o tempo para garantir um maior tempo de jogo no final.

Implicações para a próxima aula:
Levo desta aula a importância de continuar a investir num bom planeamento e progressão pedagógica, pois isso tem impacto direto na qualidade da aula.
Pretendo também melhorar a forma como início a aula, tornando-a mais dinâmica desde o início, e continuar a refletir sobre quando e como introduzir competição de forma intencional.
Por fim, quero manter a atenção constante à execução dos alunos, garantindo que, para além de participarem, estão a realizar corretamente os conteúdos propostos.

Grelha de Avaliação Diagnóstica de Ginástica



Grelha de Avaliação Sumativa de Ginástica



Relatório de Observação Sistemática Nº4

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE GONDOMAR Nº 1 - GONDOMAR - CÓDIGO (401869)
Escola Básica de Jovim e Foz do Sousa

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Observação n.º 04							
Observador	Sofia de Passos Bernardo			**Observado**	Diogo Ferreira		
Aula	**Turma**	**Data**	**Hora**	**Duração**	**T. Útil**	**Local**	**Alunos (nº)**
9	8ºA	30/09/2025	12:15h – 13:05h	50'	35'	Pavilhão	15 / 16
Unidade Didática: Badminton					**Aula nº U. D**	1/?	

	Critério	IN	S	B	MB	Comentário
Planeamento da Aula	Objetivos claros e bem definidos		x			Não previu potenciais adeptações/inclusão.
	Sequência didática coerente		x			
	Adequação ao nível dos alunos			x		
	Preparação dos materiais e equipamentos				x	
	Previsão de adaptações / inclusão	x				
Execução e Condução	Domínio do conteúdo		x			Início – 12:21h Tempo de prática – 25 min Final – 13:05h Os alunos chegaram 6 minutos atrasados. Iniciaram a prática mais cedo do que previste no plano. Não conseguiu gerir o tempo de aula.
	Variedade e adequação dos exercícios		x			
	Intensidade dos exercícios propostos			x		
	Gestão do tempo (pontualidade e duração das atividades)		x			
	Tempo de prática motora		x			
	Demonstração e correção			x		
	Utilização dos alunos como agentes do ensino	x				
	Capacidade de ajuste em tempo real	x				
Gestão da Turma	Controle eficaz da disciplina	x				Não conseguiu controlar nem gerir a turma.
	Posicionamento na sala de aula			x		
	Empenho e participação dos alunos			x		
	Intervenção em situações de conflito	x				
	Estratégias de inclusão	x				
Didática e Comunicação	Clareza nas instruções		x			As instruções foram muito rápidas no início. Enquanto o professor estava a explicar e ainda não tinha acabado já os alunos estavam a fazer e a não prestar atenção.
	Qualidade e personalização do feedback		x			
	Linguagem corporal e postura		x			
	Comunicação verbal adequada	x				
Interação com os Alunos	Empatia e respeito com os alunos	x				A linguagem que usou com os alunos não foi correta.
	Incentivo e motivação dos alunos			x		
	Construção de um ambiente positivo e inclusivo	x				
Segurança	Verificação prévia do espaço e dos equipamentos			x		Havia material espalhado no chão, local onde estavam a jogar (falha de segurança).
	Preocupação com a segurança durante a execução das atividades	x				
	Prevenção e gestão de incidentes	x				
Reflexão e	Reflexão sobre a prática (aula)		x			
	Disposição para receber e implementar feedback	x				

Auto Avaliação	Identificação de pontos fortes e áreas de melhoria	x				
	BALANÇO DA AULA	x				

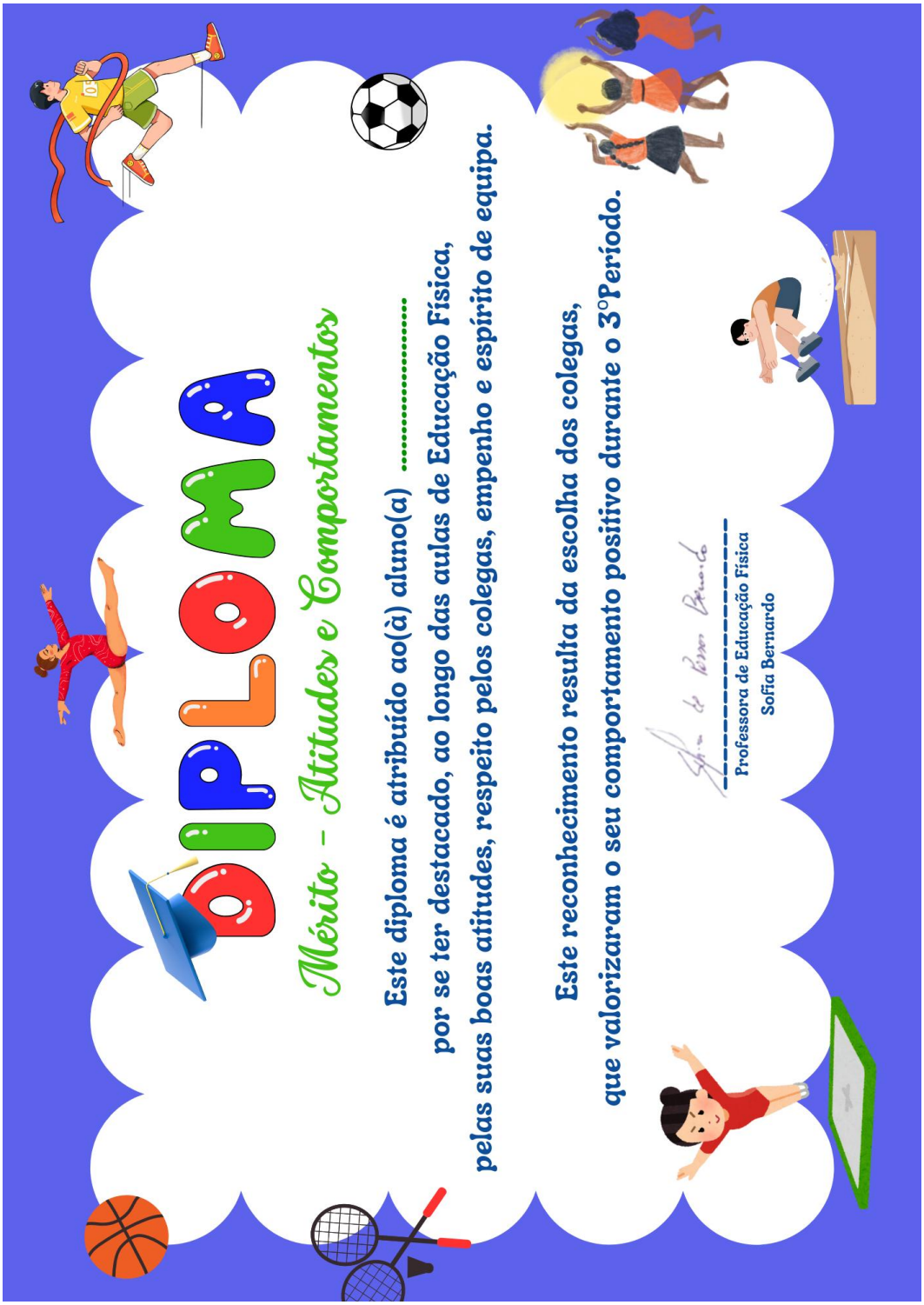
OBSERVAÇÕES:

Prática motora:

- O material estava espalhado no campo.
- Os alunos vieram beber água sem autorização e sem o professor reparar.
- O jogo do mata não funcionou de todo.
- O professor tinha 4 campos e apenas 6 alunos estavam no momento de avaliação e os outros estavam a jogar ao mata, jogo esse que não é a prioridade.

Plano de aula:

- Tem erros de português.
- Na parte dos conteúdos devemos colocar o que vamos avaliar.
- Quando tens jogos ou estações é melhor colocar o tempo para poderes controlar.

Cartaz do Evento de São Martinho, Jogos Tradicionais

Diploma de Heteroavaliação das Atitudes e Comportamentos do 1ºPeríodo