

Impressões digitais do Estágio Profissional: construir uma identidade docente em Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

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 n.º 74/2006 de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 27/2021, de 16 de abril e o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Gonçalo Lima Correia

Porto, junho de 2026

Ficha de catalogação

Correia, G. (2025). *Impressões digitais do Estágio Profissional: construir uma identidade docente em Educação Física*. Porto: G. Correia. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: BEM-ESTAR; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROFISSÃO DOCENTE; SONO.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de expressar o meu sincero agradecimento à FADEUP, instituição que me acolheu durante os últimos cinco anos e que tanto contribuiu para o meu crescimento profissional e pessoal. Os conhecimentos adquiridos, as experiências vivenciadas e a formação proporcionada foram fundamentais para a construção da minha identidade enquanto futuro docente.

À Escola Cooperante, agradeço a forma como me acolheu ao longo do Estágio Profissional. Desde o primeiro momento, a disponibilidade e amabilidade demonstradas pelos diferentes elementos da escola foram inigualáveis e fizeram com que me sentisse verdadeiramente integrado ao longo deste percurso.

A todos os alunos com quem trabalhei no decurso deste ano letivo, deixo um agradecimento especial por todos os desafios, aprendizagens e momentos partilhados. Foram, sem dúvida, um dos elementos mais marcantes de toda esta jornada.

À minha Professora Orientadora, agradeço a orientação, o acompanhamento e a disponibilidade ao longo deste percurso. O apoio prestado, os conselhos e a exigência tiveram um papel muito importante ao longo do meu Estágio Profissional.

Ao meu Professor Cooperante, manifesto a minha profunda gratidão pela partilha, apoio e acompanhamento diário durante o estágio. A sua orientação foi crucial para o meu desenvolvimento enquanto futuro professor.

Ao meu Núcleo de Estágio, agradeço toda a ajuda, companheirismo e partilha ao longo deste ano. O caminho percorrido ao lado deles, todos os momentos vividos em conjunto e a forma como estiveram sempre presentes tornaram esta experiência muito mais especial.

Por fim, à minha família, deixo o meu mais profundo agradecimento pela compreensão, incentivo, apoio e confiança demonstrados durante todo o meu percurso académico. Foram sempre o meu pilar principal nas fases mais difíceis e a principal razão que me permitiu chegar até aqui.

Índice Geral

Agradecimentos	III
Índice de Tabelas.....	VII
Índice de Anexos.....	VIII
Resumo	IX
Abstract.....	X
Lista de Abreviatura.....	XI
1. Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal	3
2.1 Quem sou eu	3
2.2 Expectativas Iniciais	5
3. Enquadramento Institucional	5
3.1 Caracterização da Escola Cooperante.....	5
3.2 Caracterização do Núcleo de Estágio	7
3.3 Caracterização das Turmas Cooperantes	8
4. Enquadramento Operacional	11
4.1 A minha conceção da Educação Física	11
4.2 Planeamento.....	14
4.2.1 Planeamento Anual	16
4.2.2 Unidades Didáticas	19
4.2.3 Planos de Aula	21
4.3 Fatores de Eficácia Docente	23
4.3.1 Gestão e Organização da Aula	23
4.3.2 Instrução	25
4.4 Modelos de Ensino	28
4.4.1 Modelo de Instrução Direta	29

4.4.2 Um Modelo Híbrido	30
4.5 Avaliação.....	32
4.5.1 Avaliação Diagnóstica.....	33
4.5.2 Avaliação Formativa	34
4.5.3 Avaliação Sumativa.....	35
4.6 Observação	36
4.7 Reflexão	37
4.8 Contraste de realidades: lecionar ao 6.º ano	39
4.9 Lecionar a turmas de cursos profissionais	41
4.10 Proposta de alteração dos critérios e descritores de Dança e de Ginástica Acrobática.....	42
5. Envolvimento na Comunidade Escolar	44
5.1 Papel do Diretor de Turma.....	44
5.2 Participação no Desporto Escolar.....	45
5.2.1 Desporto Escolar de Badminton	45
5.2.2 Desporto Escolar de Natação.....	46
5.3 Atividades organizadas pelo núcleo de estágio.....	47
5.3.1 Torneio Interturmas de Voleibol 3x3	47
5.3.2 Seminário de Arbitragem.....	48
5.4 Outras Atividades Escolares	49
5.4.1 A Maior Aula de EF do Mundo.....	49
5.4.2 Corta-Mato Escolar.....	49
5.4.3 Aventura e Desafio Fun.....	50
6. Investigação em Contexto docente	51
6.1 Introdução	53
6.2 Metodologia.....	54

<i>Desenho do estudo</i>	54
6.3 Procedimentos de recolha de dados	57
6.4 Análise de dados	58
6.5 Resultados.....	58
6.6 Discussão	60
6.7 Conclusão	63
6.9 Referências Bibliográficas	64
7. Considerações finais	66
Referências Bibliográficas	68
Anexos	XII

Índice de Tabelas

Tabela 1 - <i>Estatísticas Descritivas das Variáveis em Estudo</i>	58
Tabela 2 - <i>Correlação entre as Dimensões do Estado de Bem-Estar e o Envolvimento dos Alunos</i>	59
Tabela 3 - <i>Correlação entre o Envolvimento Autorrelatado e o Envolvimento Observado</i>	60

Índice de Anexos

Anexo 1 - Planeamento anual definido pelo Grupo de EF	XII
Anexo 2 - Exemplo de UD (Voleibol)	XIII
Anexo 3 - Modelo do Plano de Aula utilizado	XIV
Anexo 4 - Ficha de Observação Sistemática	XV
Anexo 5 - Ficha de Observação Não Sistemática.....	XVI
Anexo 6 - Cartaz do Seminário de Arbitragem	XVII
Anexo 7 - Modelo do Consentimento Informado	XVIII
Anexo 8 - Questionário de bem-estar Hopper Index	XIX
Anexo 9 - Questionário de Envolvimento Autorrelatado	XX
Anexo 10 - Grelha de Envolvimento Observado.....	XXI

Resumo

O presente relatório insere-se no âmbito do Estágio Profissional, realizado no segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, e tem como objetivo descrever de forma crítica e reflexiva o percurso desenvolvido ao longo desta experiência formativa. O estágio decorreu numa escola cooperante da área metropolitana do Porto, envolvendo a lecionação a diferentes turmas e a participação ativa na comunidade escolar, permitindo o contacto direto com a realidade da profissão docente. Ao longo deste período foram desenvolvidas diversas atividades, nomeadamente o planeamento, a condução e a avaliação das aulas, a gestão das turmas e a participação em atividades e projetos escolares. Paralelamente, foi realizado um estudo de investigação em contexto docente, centrado na análise da relação entre a qualidade do sono, o estado de bem-estar dos alunos e o seu nível de envolvimento nas aulas de Educação Física. Os resultados obtidos evidenciaram a existência de relações positivas entre as diferentes dimensões do estado de bem-estar e o envolvimento autorrelatado dos alunos nas aulas de Educação Física, reforçando a importância da consideração de fatores como o sono, a fadiga, o stress e a dor muscular no contexto pedagógico. Este percurso permitiu o desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas, organizacionais e reflexivas essenciais ao exercício da profissão docente. Em suma, o Estágio Profissional constituiu uma etapa determinante na formação inicial, contribuindo de forma significativa para a construção da identidade profissional enquanto futuro professor de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: BEM-ESTAR; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROFISSÃO DOCENTE; SONO.

Abstract

This report is part of the School Placement, carried out during the second year of the Master's Degree in Teaching Physical Education at the Basic and Secondary Education Levels at the Faculty of Sport of the University of Porto, and aims to critically and reflectively describe the work developed throughout this training experience. The internship took place in a partner school in the metropolitan area of Porto, involving the teaching of different classes and active participation in the school community, allowing direct contact with the reality of the teaching profession. Throughout this process, several activities were developed, including lesson planning, teaching, and assessment, classroom management, and participation in school activities and projects. Additionally, a research study was conducted in a teaching context, focusing on the analysis of the relationship between sleep quality, students' well-being, and their level of engagement in Physical Education classes. The results obtained revealed the existence of positive relationships between the different dimensions of well-being and students' self-reported engagement in Physical Education classes, reinforcing the importance of considering factors such as sleep, fatigue, stress and muscle soreness in the pedagogical context. This experience allowed the development of pedagogical, didactic, organizational, and reflective skills essential for the teaching profession. In conclusion, the School Placement proved to be a key stage in initial teacher education, contributing significantly to the construction of a professional identity as a future Physical Education teacher.

Keywords: WELL-BEING; PHYSICAL EDUCATION; SCHOOL PLACEMENT; TEACHING PROFESSION; SLEEP.

Lista de Abreviatura

AD - Avaliação Diagnóstica

AF -Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EC - Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAC - Modelo de Aprendizagem Cooperativa

ME – Modelos de Ensino

MED - Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS - Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MID - Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

NEE - Necessidades educativas especiais

PA – Plano de Aula

PLA – Planeamento Anual

PC – Professor Cooperante

PG – Pavilhão Gimnodesportivo

PM – Pavilhão Municipal

PO – Professora Orientadora

RE – Relatório de Estágio

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE), insere-se no âmbito do Estágio Profissional (EP) que faz parte do plano de estudos do 2º. ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O EP foi realizado numa Escola Cooperante (EC) da área metropolitana do Porto, tendo sido acompanhado pela Professora Orientadora (PO), por um Professor Cooperante (PC) da EC, e por mais três Estudantes Estagiários (EE), compondo o Núcleo de Estágio (NE).

Neste documento procuro descrever de forma crítica e refletida as atividades desenvolvidas no decorrer da minha experiência de EP. Esta é, sem dúvida, uma vivência de extrema importância no desenvolvimento e crescimento do EE enquanto futuro profissional, neste caso, como professor. Segundo Lima e Pimenta (2006), o estágio supervisionado deve ser entendido como um instrumento pedagógico que ultrapassa a simples prática curricular e contribui para a integração entre a parte prática e teórica na trajetória formativa de docentes. Foi com este espírito de crescimento e evolução, não só ao nível teórico e sua integração prática, mas também na relação construtiva com alunos e professores, que abracei o meu EP com audácia e motivação.

Neste sentido, o EP, enquanto parte integrante da Prática de Ensino Supervisionada, desempenha um papel chave na formação inicial de docentes, possibilitando ao EE contactar diretamente com o contexto real de ensino e com as múltiplas exigências associadas ao exercício da profissão docente. Segundo Batista et al. (2014), o EP representa um contexto privilegiado de aprendizagem da profissão docente, no qual a experiência prática, a reflexão sobre a ação e a interação com os diferentes agentes educativos contribuem de forma decisiva para o desenvolvimento profissional do futuro professor. Para além de possibilitar a aplicação dos saberes assimilados durante o percurso académico, este processo promove também o desenvolvimento de competências didáticas, pedagógicas e relacionais cruciais para o desempenho profissional. Paralelamente, proporciona oportunidades para refletir de forma crítica acerca da prática pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento progressivo de uma identidade profissional do futuro docente.

Para além disso, a Prática de Ensino Supervisionada constitui um momento particularmente importante no processo de preparação para a docência, uma vez que possibilita a mobilização dos conhecimentos desenvolvidos durante a formação académica em situações concretas da prática educativa. Como referem Gomes et al. (2019), aprender a ser professor caracteriza-se por um processo contínuo de envolvimento pessoal, relacional e situacional, no qual as experiências vividas em contexto de estágio assumem um papel determinante na construção da identidade profissional. Neste sentido, a experiência desenvolvida em contexto escolar possibilita ao EE uma compreensão mais aprofundada das exigências associadas ao exercício da docência, bem como desenvolver competências essenciais ao exercício profissional.

Complementarmente, Nóvoa (2009) defende que é através da vivência do contexto escolar e do contacto com docentes mais experientes que se constrói a aprendizagem da profissão docente, reforçando a importância do estágio como espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Neste contexto, o EP assume-se como uma etapa fundamental, permitindo ao EE enfrentar desafios reais, refletir sobre a sua prática pedagógica e desenvolver progressivamente a sua autonomia profissional.

A estrutura deste relatório é de sete capítulos, cada com o desenvolvimento de pontos específicos. Assim, este primeiro capítulo é dedicado à apresentação inicial do relatório, procurando contextualizar o EP de forma geral, bem como apresentar a estrutura deste RE. O segundo capítulo concentra-se no enquadramento pessoal, onde apresento o meu percurso pessoal e académico que me trouxeram até este Mestrado. Posteriormente, é apresentado o enquadramento institucional que contempla a descrição da EC, do NE e das turmas a quem tive oportunidade de lecionar. No quarto capítulo realizo o enquadramento operacional, no qual abordo a estruturação e gestão do trabalho pedagógico desenvolvido, nomeadamente: a conceção da Educação Física (EF); o planeamento (anual, Unidade Didática e Plano de Aula); a realização (decisões, modelos e estilos de ensino, fatores de eficácia e reflexão crítica); e a avaliação (a sua relevância, momentos e dificuldades e facilidades). O foco do capítulo seguinte é nas experiências de participação no contexto escolar e de ligação à comunidade educativa, onde abordo as diferentes atividades escolares e todas as experiências de inserção na comunidade escolar.

O capítulo seis é referente à investigação em contexto docente e apresenta o estudo realizado durante o EP, centrado na análise da relação entre o estado do bem-estar dos alunos e a forma como estes se envolvem nas aulas de EF, procurando perceber de que forma estas variáveis influenciam o empenho e a participação dos alunos nas atividades propostas. No último capítulo deste RE, abordo as considerações finais, refletindo de forma crítica e confrontando as expectativas com a realidade.

2. Enquadramento Pessoal

2.1 Quem sou eu

Sou o Gonçalo Lima Correia, tenho 22 anos de idade e sou natural de Valongo, uma simpática e pequena cidade pertencente à área metropolitana do Porto. Foi a cidade que me viu crescer e onde comecei a minha caminhada escolar.

O meu percurso escolar tem sido um caminho de muitas experiências, batalhas e conquistas e começou aos cinco anos quando ingressei no 1º ciclo, numa pequena escola em frente à minha casa. Ingressei no 2º ciclo e permaneci na mesma escola até ao 8º ano, sempre na mesma turma, e com um grupo de amigos muito coeso. No 9º ano, apesar da minha resistência e oposição, deu-se uma grande mudança no meu percurso quando os meus pais me mudaram de escola e tive de abandonar aquele grupo de companheiros tão fantástico. Ingressei no Colégio Luso-Internacional do Porto (CLIP) que trouxe novos desafios, para além dos normais de adaptação a uma nova realidade, como infraestruturas e regras diferentes, pessoas desconhecidas, novos professores, uma mudança de *curriculum* (passar da Escola Pública de currículo português para um ensino totalmente em inglês e com plano curricular internacional). Apesar da difícil alteração, fui-me gradualmente integrando e sinto que foi uma experiência positiva e rica. O Programa Curricular da Escola Internacional proporcionou-me um grande *background* desportivo. Neste *curriculum*, a área de EF permite uma envolvimento da prática desportiva muito boa e completa e com um nível de exigência bastante elevado para a média nacional. Para além disso, este *curriculum* tem uma componente teórica muito profunda e que engloba um conjunto de matérias que me proporcionaram um bom conhecimento da área e que, nomeadamente, me foi muito útil no ensino superior. Apesar de eu, já nesta altura, saber que queria seguir a área desportiva, a experiência neste colégio veio confirmar e reforçar o gosto pela mesma. O contacto com as matérias, que gostei muito de estudar, a prática

intensa desportiva, mas também a dinâmica que o grupo de professores da área de desporto passavam aos seus alunos, sempre me cativaram. Assim, segui, sem quaisquer dúvidas, na minha escolha para o ensino superior e ingressei a licenciatura de Ciências do Desporto na FADEUP. A entrada na faculdade foi também um marco muito importante na minha vida, como julgo ser na maioria dos estudantes que escolhem continuar a estudar. Foi, logo no primeiro ano de licenciatura, que encontrei os maiores desafios: a carga horária de aulas práticas no primeiro semestre e a grande quantidade de Unidades Curriculares teóricas no segundo semestre. Não posso dizer que tenha gostado de todas as matérias que estudei, ou que tenha dado a todas o mesmo nível de importância, mas, de uma forma geral, todas contribuíram para o que hoje sou e para o meu conhecimento. No segundo semestre do segundo ano, integrei a turma da opção de futebol, acabando por, no ano seguinte, realizar o meu estágio no Leixões Sport Club. A opção por realizar um mestrado trouxe uma indecisão enorme: Treino de Alto Rendimento ou Ensino da EF. Após uma profunda reflexão, a área do Ensino venceu pelo leque de opções profissionais. Confesso, que a área do Alto Rendimento me fascina, especialmente o futebol, mas acabei por surpreender-me com o desenrolar do EP.

Falando agora da minha experiência no desporto, iniciei-me na natação ainda bebé, tendo mantido esta modalidade até cerca dos oito anos. Aos cinco experimentei o karaté, atividade que mantive por dois anos. Mas o futebol foi a atividade que mais me fascinou e conquistou. Aos quatro anos comecei a minha experiência nas escolinhas do *Dragon Force* da Constituição e, aos seis anos, mudei-me para as escolinhas do União Desportiva Valonguense, clube da minha terra e ao qual me mantive por quase toda a formação, ou seja, até aos sub-19. Neste percurso passei, ainda, pelo Folgosa da Maia Futebol Clube, entre os sub-14 e os sub-16. Quando terminei os escalões de formação, recebi o convite para integrar a equipa dos sub-19 do Valonguense como treinador-adjunto, função que desempenhei por três épocas. Na época 2024/2025 estreei-me como treinador principal no escalão de sub-11, neste mesmo clube. Esta tem sido uma experiência muito relevante e de muita aprendizagem.

Assim, toda a minha trajetória pessoal, académica e desportiva contribuiu significativamente para a definição da minha identidade e para a escolha e consolidação do meu caminho enquanto futuro professor de EF.

2.2 Expectativas Iniciais

No início do ano letivo 2025/2026, preparava-me para viver o meu primeiro contacto prático enquanto professor de EF. Este momento representava um grande desafio e, simultaneamente, uma oportunidade de mobilizar todos os conhecimentos que adquiri durante a minha formação académica num contexto real.

As minhas expectativas centravam-se na vivência de um percurso marcado por desafios e aprendizagem constante relativamente aos vários aspetos necessários ao desempenho docente, tais como o planeamento e condução das aulas, a gestão da turma e a capacidade de ajustar a intervenção às necessidades e diferentes ritmos dos alunos. Ao nível dos meus objetivos, melhorar a minha capacidade de avaliação e análise, bem como a minha reflexão crítica acerca da prática pedagógica, encontravam-se no topo das minhas prioridades. Acreditava que, com o desenvolvimento destas capacidades, complementadas com o *feedback* do PC e da PO, conseguiria tornar-me mais eficiente na identificação dos meus pontos fortes e das áreas a trabalhar na construção da minha identidade profissional e da forma como me posicionaria enquanto professor. Encarava igualmente como um desafio de grande importância a capacidade de promover um ensino inclusivo e motivador, onde todos os alunos se sentissem valorizados e com prazer em participar. Acreditava que esta experiência e o desenvolvimento de competências de ensino me iriam proporcionar aprendizagens e vivências relevantes também para outras áreas de interesse, como o treino de futebol.

Encarava este estágio como uma oportunidade não apenas de crescimento profissional, mas também pessoal, na qual pretendia assumir um papel ativo na comunidade escolar e contribuir para a formação global dos alunos. Sentia-me motivado e expectante perante os desafios que esta nova experiência me poderia trazer, acreditando que seria um processo enriquecedor e transformador, com impacto no meu percurso profissional e na minha evolução enquanto pessoa.

3. Enquadramento Institucional

3.1 Caracterização da Escola Cooperante

A EC pertence a um agrupamento localizado no norte do país, na área metropolitana do Porto, assegurando a oferta educativa correspondente ao 3.º ciclo do

Ensino Básico e ao Ensino Secundário. Enquanto escola secundária e sede de agrupamento, acolhe uma comunidade escolar numerosa, com mais de 1000 alunos, com uma oferta formativa diversificada, orientada para responder às diferentes necessidades, interesses e percursos da população estudantil. No Ensino Secundário, a escola disponibiliza cursos Científico-Humanísticos, nomeadamente Línguas e Humanidades, Ciências e Tecnologias, Artes Visuais e Ciências Socioeconómicas, assim como cursos profissionais em diversas áreas, tais como Técnico de Cozinha/Pastelaria, Eletrónica e Automação de Computadores, Desporto, Operações Turísticas, Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Restaurante/Bar e Administrativo. A escola oferece ainda respostas educativas no âmbito dos Cursos de Educação e Formação de Jovens, de Educação e Formação de Adultos e Formações Modulares, promovendo percursos flexíveis e ajustados a diferentes perfis de alunos.

No que respeita à sua dimensão pedagógica e organizacional, a EC orienta a sua ação educativa por valores e princípios que visam o desenvolvimento global dos alunos, não se limitando à dimensão académica. A EC assume como pilares fundamentais a promoção da responsabilidade, da autonomia, do respeito, da cooperação, da cidadania e do espírito crítico, procurando formar alunos capazes de intervir de forma ativa e consciente na sociedade. Neste sentido, a escola aposta em práticas pedagógicas inclusivas, valorizando a diversidade, a participação ativa dos alunos nas aprendizagens e a articulação entre diferentes áreas do saber. A comunidade escolar caracteriza-se pela sua heterogeneidade, o que constitui um desafio constante para a prática docente, mas também uma oportunidade para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas e contextualizadas.

Ao nível das suas infraestruturas, a EC é composta por seis pavilhões, nos quais se distribuem os principais espaços letivos e de apoio, nomeadamente as salas de aula, a sala do ensino especial, os serviços administrativos, a sala dos professores, a biblioteca, a direção, a reprografia, a sala dos alunos, o bar e a cantina. Existe também mais um pavilhão destinado especificamente para os cursos profissionais de Restaurante/Bar e Cozinha/Pastelaria, equipado com uma cozinha que permite a realização das componentes práticas desses cursos.

Relativamente às áreas destinados às aulas de EF, a EC conta com um Pavilhão

Gimnodesportivo (PG) com 20 metros de largura e 40 metros de comprimento. Este espaço está equipado com espaldares, uma parede de escalada, duas redes de voleibol, quatro cestos fixos e quatro cestos amovíveis de basquetebol e quatro balizas. Em contexto letivo, este espaço era frequentemente dividido em diferentes áreas de trabalho, de forma a permitir a utilização simultânea por várias turmas. Para além do PG, a escola dispõe ainda de espaços exteriores, nomeadamente um campo de basquetebol, um campo polidesportivo para futsal, andebol e basquetebol e duas pistas de velocidade. A escola recorre ainda a infraestruturas desportivas municipais, como o pavilhão desportivo e as piscinas, de forma a complementar a sua oferta, o que possibilita a diversificação dos contextos de ensino e a melhoria das condições de prática.

Quanto aos recursos materiais, o PG apresenta uma variedade adequada de equipamentos desportivos que, de forma geral, se encontram em bom estado de conservação. Em contraste, o Pavilhão Municipal (PM) revela algumas limitações ao nível do material disponível, nomeadamente a inexistência de balizas e cestos, e a pouca quantidade de colchões, cordas e arcos, o que, por vezes, interferiu no planeamento e na concretização das aulas. Para colmatar esta dificuldade, sempre que possível era levado algum material necessário, do PG para as aulas no PM.

3.2 Caracterização do Núcleo de Estágio

O NE integrou quatro estudantes do segundo ano do MEEFEBS, entre os quais me incluo, distribuídos equitativamente por ambos os sexos, e contou ainda com o acompanhamento e orientação da PO e do PC.

A relação entre os EE constitui um fator potenciador ou inibidor no desenvolvimento de um EP, mas, como já nos conhecíamos desde o 1º ano do mestrado e mantínhamos uma boa relação, a integração no estágio foi facilitada. Esta proximidade contribuiu para estabelecer um clima marcado pela confiança, respeito, cooperação e entreajuda desde o primeiro momento. As tarefas foram, na maioria das vezes, realizadas em conjunto, tornando possível a troca de perspetivas, o enriquecimento das decisões pedagógicas e apoiando-nos mutuamente perante as dificuldades sentidas. Sempre que surgiam dúvidas, estas foram encaradas como oportunidades para aprender, sendo refletidas em conjunto, o que permitiu um crescimento individual e coletivo. Embora cada EE apresentasse características e formas de atuar distintas, essa diversidade revelou-se

positiva, permitindo-nos complementar enquanto grupo e evoluir individualmente. Esta dinâmica de colaboração contribuiu para um clima seguro e motivador, fundamental para o desenvolvimento profissional durante o EP.

O PC teve uma função absolutamente determinante no decorrer do EP, destacando-se não só pela sua competência pedagógica, mas também pela forma humana com que nos acolheu desde o primeiro dia. A nível individual, desde o início, fez-me sentir integrado na escola e na comunidade escolar, promovendo uma relação assente na proximidade e confiança. No quotidiano, revelou-se sempre disponível para apoiar, esclarecer dúvidas e orientar a nossa intervenção, partilhando de forma generosa o conhecimento construído ao longo da sua vasta experiência profissional. A sua postura positiva e entusiasta perante a profissão, mesmo face às exigências e dificuldades inerentes à mesma, transmitiu-me uma visão realista, mas simultaneamente motivadora, do papel do professor. Ao longo do estágio, incentivou-me a enfrentar os desafios com responsabilidade, reflexão e espírito crítico, contribuindo de forma significativa para o meu crescimento enquanto futuro docente. Pela sua atitude, valores e forma de estar na profissão, tornou-se uma referência e uma fonte de inspiração, tanto a nível profissional como pessoal.

A PO desempenhou igualmente uma função essencial e complementar durante o EP, destacando-se pela exigência, rigor e sentido crítico com que acompanhou o nosso percurso formativo. Através de uma orientação sistemática e fundamentada, desafiou-nos constantemente a refletir sobre a nossa prática, a justificar as decisões tomadas e a procurar sempre soluções mais adequadas e conscientes. A sua postura exigente, aliada a um profundo conhecimento científico e pedagógico, teve um impacto decisivo no desenvolvimento de uma atitude profissional mais responsável, reflexiva e autónoma.

3.3 Caracterização das Turmas Cooperantes

Durante o EP, todos os EE puderam intervir pedagogicamente nas diferentes turmas atribuídas ao PC, recorrendo a uma organização distinta da habitual. Neste modelo, os EE alternavam de turma a cada duas semanas, o que se revelou uma experiência enriquecedora, uma vez que possibilitou o contacto com diferentes grupos de alunos e exigiu uma constante adaptação a contextos educativos diversos, com características, necessidades e desafios distintos.

- Turma 1

Esta turma correspondia ao 12º ano do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, sendo constituída por 19 alunos, 13 do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades entre os 16 e os 18 anos. Todos os alunos frequentavam as aulas de EF e nenhum possuía necessidades educativas especiais (NEE). Dos 19 alunos que compunham a turma, nove praticavam desporto a nível federado, três praticavam apenas ginásio, enquanto os restantes não realizavam atividade física fora da escola. Embora a turma apresentasse alguns problemas de pontualidade, sempre mantiveram o bom comportamento e foram respeitadores das regras implementadas. Na sua generalidade, tratava-se de uma turma interessada, empenhada, motivada e disponível para aprender, com a exceção de alguns elementos, levando à necessidade de criação de estratégias eficazes para contrariar estes aspetos. Relativamente ao desempenho motor, tratava-se de uma turma homogénea, com um nível razoável. Durante as aulas de EF, os alunos nunca demonstraram qualquer tipo de problemas de relação entre eles, notando-se sempre um clima de aula positivo.

- Turma 2

Esta turma pertencia ao 12º ano, do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades e era composta por 22 alunos, nove do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades entre os 17 e os 20 anos. Dois destes 22 alunos apenas integraram a turma em dezembro de 2025, após transferência de outra turma. A turma contava ainda com dois alunos que não estavam inscritos na disciplina de EF e com quatro alunos com NEE, dos quais apenas um frequentava as aulas de EF. Assim, a presença efetiva nas aulas de EF correspondia a 17 alunos. Dos alunos que frequentavam as aulas de EF, quatro praticavam desporto federado, dois praticavam apenas ginásio e os restantes não realizavam exercício físico fora do contexto escolar. Esta mostrou-se uma turma desafiadora logo desde início, devido ao baixo interesse, empenho, envolvimento e motivação nas aulas de EF demonstrado por um conjunto de alunos, o que se espelhava em problemas de assiduidade e pontualidade. Já um outro grupo de alunos, mostrou ser exatamente o oposto, mantendo sempre um elevado nível de interesse, empenho, envolvimento e motivação, independentemente das tarefas a realizar. Face ao descrito, tratava-se de uma turma muito heterogénea, não só nos aspetos mencionados, mas também no que diz respeito ao desempenho motor nas aulas, obrigando a uma

planificação cuidadosa dos conteúdos. No que diz respeito à relação entre os alunos, era nítida a existência de grupos, nomeadamente a presença de alunos que não mantinham uma boa relação entre si, fazendo com que este fosse um aspeto a ter em atenção para manter um clima de aula positivo.

- Turma 3

Tratava-se de uma turma do 12º ano pertencente ao curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. A turma era constituída por 16 alunos, nove do sexo feminino e sete do sexo masculino, situando-se a faixa etária entre os 16 e os 18 anos. Faziam parte da turma três alunos com NEE, dos quais apenas dois frequentavam de forma regular as aulas de EF. Dos 16 elementos da turma, três praticavam desporto federado, quatro praticavam ginásio e os restantes não praticavam qualquer tipo de atividade física fora das aulas. Desde o início, o grupo revelou-se bastante empenhado, focado e recetivo à aquisição de novos conhecimentos, o que otimizou toda a dinâmica pedagógica. Adicionalmente, sempre cumpriram as regras e mostraram uma excelente relação entre eles, dentro e fora do contexto escolar, ajudando-se mutuamente. Destacava-se ainda a atitude para com os colegas com NEE, que sempre tiveram o apoio de toda a turma. Relativamente ao desempenho motor, esta era uma turma homogénea, com alguns alunos que se destacavam pela positiva. Todas estas características contribuíam para um clima de aula totalmente positivo onde todos se sentiam confortáveis, independentemente de terem mais ou menos dificuldades, numa turma solidária, colaborativa, motivada e respeitadora.

- Turma 4

Composta por alunos do 3º ano de dois cursos profissionais diferentes, esta turma contava com um total de 15 elementos, sete do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades entre os 16 e os 19 anos. Integravam ainda a turma dois alunos com NEE que não participavam nas aulas de EF, bem como uma aluna que estava em abandono escolar desde o início do ano letivo, posteriormente excluída por faltas. Dos elementos que frequentavam as aulas de EF, apenas um praticava desporto federado, dois praticavam ginásio e os restantes não realizavam atividade física para além do contexto escolar. Apesar dos problemas de pontualidade, de participação irregular e de comportamento por parte de alguns dos elementos da turma, sempre foi uma turma que demonstrou gosto e

prazer nas aulas de EF. Em termos motores, a maioria da turma apresentava dificuldades coordenativas e de execução dos gestos técnicos das diferentes modalidades - com a exceção de alguns elementos que se destacavam. Tendo isto em conta, este grupo de alunos necessitava de um tipo de atenção mais individualizada e de serem frequentemente lembrados da importância de chegarem atempadamente às aulas e de se comportarem devidamente para que fosse possível preservar um ambiente de aula positivo e favorável ao seu desenvolvimento global.

- Turma 5

Esta era uma turma do 1º ano de um curso profissional, à qual lecionávamos uma disciplina teórica e contava com 25 elementos, apenas três do sexo feminino e 22 do sexo masculino, com idades situadas entre os 14 e 16 anos. Dos 25 alunos da turma, apenas um não praticava desporto federado, mas praticava ginásio. Tratava-se de uma turma com alunos assíduos, pontuais e bem-comportados, que na sua generalidade demonstravam um desempenho razoável, ainda que com alguns alunos a destacarem-se pela positiva e outros que demonstravam mais dificuldades no cumprimento das tarefas propostas. Estes alunos mostravam-se motivados e interessados nos diferentes conteúdos abordados. Em termos sociais, todos os elementos da turma mostraram ter uma ótima relação, facilitando assim a dinâmica das aulas e permitindo manter sempre um clima de aula positivo.

4. Enquadramento Operacional

4.1 A minha conceção da Educação Física

A EF assume-se como uma área disciplinar complexa e multifacetada, tendo sido alvo de diferentes interpretações ao longo do tempo. Frequentemente associada à promoção da saúde, ao rendimento desportivo ou à simples prática de atividade física, a disciplina tem vindo, contudo, a afirmar-se progressivamente como um espaço privilegiado de desenvolvimento global dos alunos. Neste sentido, considero que a EF deve ser entendida numa perspetiva abrangente, na qual o corpo e o movimento assumem um papel central no processo educativo, potenciando não apenas as aptidões motoras dos alunos, mas impulsionando igualmente as dimensões intelectual, social e afetiva (Bailey et al., 2009).

Seguindo esta perspectiva, a EF expande-se para proporcionar experiências de aprendizagem significativas e contextualizadas, não se limitando à execução de habilidades técnicas ou à repetição de gestos motores. Tal como defendem Ni Chróinín et al. (2017), as experiências vividas pelos alunos nas aulas assumem um papel determinante na forma como estes atribuem significado à atividade física e à própria disciplina. Assim, torna-se imperativo criar cenários pedagógicos estimulantes e adaptados à realidade do grupo. Esta abordagem permite desenvolver competências e, em simultâneo, fidelizar os alunos à prática desportiva para além do horário escolar, fruto do impacto positivo gerado pelas vivências nas aulas.

Contudo, importa reconhecer que nem todas as conceções de EF valorizam esta dimensão abrangente da disciplina. Durante muitos anos, o ensino da EF foi marcado por abordagens excessivamente centradas na reprodução técnica e na instrução direta, atribuindo ao aluno um papel relativamente passivo no processo de ensino-aprendizagem (Mesquita & Graça, 2011). Neste sentido, diferentes autores têm vindo a questionar modelos de ensino (ME) demasiado tecnicistas e descontextualizados, defendendo abordagens centradas na compreensão, na tomada de decisão e na participação ativa dos alunos (Hastie & Mesquita, 2017; Kirk & MacPhail, 2002). Assim, considero que a aprendizagem em EF deve ir além da simples execução motora, envolvendo também a compreensão do jogo, a resolução de problemas e a capacidade de adaptação às diferentes situações da prática. Na minha perspectiva, aprender não significa apenas saber executar, mas também compreender, decidir e agir de forma adequada perante os desafios colocados pelas diferentes situações de aprendizagem.

Neste enquadramento, identifico-me com perspectivas construtivistas do processo de ensino-aprendizagem, que posicionam o aluno como o principal protagonista do seu percurso de aprendizagem. Tal como referem Silva et al. (2021), as abordagens contemporâneas da EF têm vindo a evoluir de modelos centrados no professor para modelos mais centrados no aluno, promovendo o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da capacidade de resolução de problemas. Assim, considero que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando os alunos participam ativamente nas tarefas propostas, interagem com os colegas, tomam decisões e refletem sobre as suas ações. Nesta perspectiva, o professor deixa de assumir apenas o papel de transmissor de

conteúdos, assumindo uma postura de mediação e suporte à progressão pedagógica (Farias et al., 2018). Enquanto futuro professor, procuro assumir este papel de facilitador, criando condições para que os alunos participem ativamente e com autonomia no desenvolvimento dos seus saberes.

Por outro lado, considero igualmente fundamental promover ambientes de aprendizagem inclusivos e diferenciados (Farias & Mesquita, 2024). A diversidade existente nas turmas exige que o docente tenha a capacidade de modificar tarefas, desafios e estratégias pedagógicas às características individuais dos alunos, garantindo que todos tenham oportunidade de participar e evoluir. Tal como referem Slade et al. (2015), os alunos apresentam ritmos e estilos de aprendizagem distintos e atribuem significado às experiências de maneiras diferentes, tornando-se essencial criar oportunidades de aprendizagem diversificadas e ajustadas ao contexto e aos intervenientes. Enquanto docente, considero que uma das minhas principais responsabilidades passa por criar condições que permitam a todos os alunos experienciar o sucesso e sentir-se parte integrante do processo de aprendizagem.

Ainda assim, considero importante reconhecer que não existe uma única metodologia capaz de responder de forma eficaz a todos os contextos e a todos os alunos. Tal como refere Rink (2001), o mais importante não consiste em determinar qual o “melhor” método de ensino, mas sim compreender de que forma é que o processo de aprendizagem em diferentes contextos pode beneficiar das diferentes abordagens pedagógicas. Desta forma, o docente deve adotar uma abordagem pedagógica assente na capacidade de adaptação e de reflexão, modificando as estratégias utilizadas de acordo com as particularidades da turma, dos objetivos definidos e das necessidades evidenciadas pelos alunos durante o decorrer do processo educativo. Nesta perspetiva, comecei a ver o planeamento como um processo dinâmico, suscetível de reajustamentos permanentes consoante a progressão dos alunos e as exigências do ambiente.

No âmbito do ensino dos jogos desportivos coletivos, considero particularmente relevante a utilização de abordagens pedagógicas centradas na compreensão do jogo e na tomada de decisão, como o *Teaching Games for Understanding*. Este modelo valoriza a aprendizagem através de formas jogadas modificadas e contextualizadas, posicionando o aluno como figura central da sua própria aprendizagem e promovendo simultaneamente

o desenvolvimento técnico, tático e cognitivo (Bunker & Thorpe, 1982). Para além disso, estas abordagens permitem desenvolver competências como a tomada de decisão, a leitura do jogo e a adaptação às diferentes situações da prática, contrariando modelos excessivamente analíticos e descontextualizados. A valorização destas abordagens decorre da convicção de que os alunos aprendem de forma mais significativa quando compreendem o propósito das tarefas e conseguem estabelecer relações entre as aprendizagens desenvolvidas e as exigências reais do jogo.

Para além disso, considero que a EF desempenha um papel crucial no incentivo de hábitos de vida saudáveis e ativos. Contudo, esta promoção não deve surgir apenas através de um discurso centrado na saúde, mas sobretudo através da criação de experiências positivas e significativas associadas à prática de atividade física. Quando os alunos se sentem competentes, envolvidos e motivados nas aulas, aumenta a probabilidade de desenvolverem uma relação positiva com a atividade física e de manterem hábitos ativos ao longo da vida (Almond & Whitehead, 2012; Hastie & Wallhead, 2015).

Em suma, a minha conceção da EF assenta numa perspetiva integrada, centrada no aluno e orientada para o desenvolvimento global do indivíduo. Defendo que as aulas devem trazer vivências marcantes, inclusivas e estimulantes, indo muito além da vertente motora. A experiência vivenciada ao longo do estágio permitiu reforçar esta visão, evidenciando a relevância de uma intervenção pedagógica flexível, focada na criação de condições que favoreçam a aprendizagem, a participação e o gosto pela prática de atividade física, sempre ajustada às características dos alunos. Acredito que, mais do que ensinar conteúdos motores, a EF deve contribuir para a formação de indivíduos críticos, autónomos, responsáveis e capazes de valorizar a atividade física como parte integrante do seu estilo de vida.

4.2 Planeamento

O planeamento constitui um componente essencial da ação pedagógica, constituindo uma tarefa imprescindível para o desenvolvimento eficaz do processo educativo. No contexto da EF, planejar implica definir antecipadamente os propósitos do que se pretende realizar, bem como definir os modos de operacionalização dessas intenções e os intervenientes no processo. Segundo Bento (2003), planejar consiste

precisamente em prever o que se pretende concretizar, como deve ser realizado e quem o deve executar.

O processo de ensino deve caracterizar-se pela intencionalidade, antecipação, controlo e procura de eficácia educativa (Matos, 2010). A ausência de planeamento inviabiliza uma operacionalização racional e intencional do processo educativo. Assim, o planeamento não deve ser reduzido a um processo meramente técnico ou burocrático, mas sim como uma atividade intencional e reflexiva, que orienta a ação do professor e influencia, de forma significativa, a eficácia do ensino e o potencial de desenvolvimento dos alunos.

Deste modo, o planeamento assume-se como um processo sustentado de decisão, através do qual o professor organiza, de forma antecipada, os diferentes elementos da intervenção pedagógica, articulando conteúdos, objetivos, estratégias de ensino e formas de avaliação. Contudo, importa salientar que este processo não é estático, devendo ser entendido como uma atividade dinâmica e contínua, que se constrói e reconstrói durante a prática pedagógica, consoante as necessidades dos alunos e as condições do contexto (Coutinho et al., 2024). Neste sentido, o conhecimento pedagógico do professor assume particular relevância, uma vez que a eficácia da intervenção pedagógica depende da capacidade de adaptar o ensino ao perfil dos alunos e às especificidades do contexto (Ward & Ayvazo, 2016).

Neste enquadramento, o planeamento em EF organiza-se em três níveis diferentes: planeamento anual (PLA), unidade didática (UD) e plano de aula (PA), que se articulam entre si numa lógica de continuidade e progressão do ensino (Bento, 2003; Rink, 1993; Vickers, 1990).

A construção do planeamento exige uma análise cuidada das características dos alunos, dos recursos materiais e espaciais disponíveis e das restantes condições do contexto educativo. A articulação entre os objetivos definidos e a realidade concreta em que o ensino se desenvolve constitui a base de um planeamento eficaz, exigindo do professor a capacidade de adequar as suas decisões às especificidades da escola, das turmas e das condições de lecionação. A articulação entre objetivos educativos definidos e a realidade concreta em que o ensino se desenvolve, é a base do planeamento, sendo

fundamental que o professor adeque as suas decisões às especificidades da escola, das turmas e das condições de leção. Neste sentido, a eficácia da intervenção pedagógica depende da capacidade de adaptar o ensino às necessidades dos alunos e às particularidades do contexto educativo (Ward & Ayvazo, 2016). Tal implica que o planeamento não seja encarado como um documento rígido e imutável, mas sim como um processo flexível e ajustável, capaz de responder às exigências e imprevistos que surgem ao longo da prática pedagógica.

A eficácia do planeamento depende, em grande parte, da capacidade do professor interpretar o contexto e adaptar a sua intervenção às circunstâncias reais de ensino. Esta necessidade de adaptação torna-se particularmente evidente na EF, onde fatores como os espaços disponíveis, as condições climáticas ou os recursos materiais podem influenciar significativamente o desenvolvimento das atividades previstas. Assim, planejar implica não apenas antecipar, mas também estar preparado para reajustar continuamente as opções pedagógicas, garantindo a coerência e a intencionalidade do processo de ensino-aprendizagem.

4.2.1 Planeamento Anual

O PLA representa o nível mais abrangente do planeamento em EF, sendo elaborado no início do ano letivo e assumindo um papel fundamental na organização global do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Coutinho et al. (2024), o PLA deve ser delineado numa fase inicial, permitindo orientar o trabalho pedagógico durante o ano letivo. Neste nível, são definidos os objetivos anuais, bem como a distribuição das matérias e das aulas durante todo o ano, procurando garantir uma progressão coerente das aprendizagens e uma articulação adequada entre os diferentes conteúdos a lecionar.

No que diz respeito ao 12.º ano de escolaridade, o PLA já se encontrava previamente definido pelo Grupo de EF (anexo 1), cabendo-nos analisar a forma como as modalidades estavam distribuídas ao longo do ano letivo e compreender de que forma o *roulement* das instalações condicionava a organização das aulas e dos espaços disponíveis para a leção.

Ao contrário do que acontece em muitas escolas, onde os alunos contactam com um maior número de modalidades durante o ano letivo, a organização definida pelo Grupo

de EF privilegiava o trabalho de um número mais reduzido de modalidades, sendo desenvolvidas apenas quatro modalidades ao longo do ano. Consequentemente, as UD apresentavam uma duração superior, permitindo um contacto mais prolongado com os conteúdos e um maior aprofundamento das aprendizagens desenvolvidas em cada modalidade.

Numa análise inicial, esta organização poderia levantar algumas questões relativamente ao cumprimento das Aprendizagens Essenciais da disciplina, uma vez que os alunos não abordavam, em cada ano de escolaridade, a totalidade das modalidades normalmente associadas ao currículo da EF. Contudo, considero que esta opção permitia um desenvolvimento mais aprofundado dos conteúdos e das competências associadas a cada modalidade, possibilitando aos alunos uma consolidação mais efetiva das aprendizagens. Deste modo, apesar de as diferentes modalidades serem distribuídas ao longo dos vários anos do ensino secundário, os alunos terminavam este ciclo de ensino contactando com as diferentes Aprendizagens Essenciais previstas para a disciplina, ainda que em momentos distintos do percurso escolar. Ainda assim, considero que esta organização apresenta simultaneamente algumas limitações, nomeadamente ao nível da redução da diversidade de experiências motoras proporcionadas aos alunos em cada ano letivo.

Esta realidade levou-me também a refletir sobre o equilíbrio entre a profundidade e a diversidade das experiências de aprendizagem proporcionadas aos alunos. Se, por um lado, a redução do número de modalidades possibilitava um trabalho mais aprofundado e consistente, por outro limitava a diversidade de experiências motoras desenvolvidas em cada ano letivo. Esta reflexão permitiu-me compreender que as opções curriculares envolvem frequentemente compromissos entre diferentes prioridades pedagógicas, não existindo soluções universalmente superiores, mas sim respostas mais adequadas às características e objetivos de cada contexto educativo.

Relativamente à organização das matérias, o voleibol foi a primeira modalidade abordada ao longo do ano letivo, sendo desenvolvido de forma contínua e exclusiva durante o primeiro período. Neste sentido, a organização desta modalidade seguiu a lógica de ensino por blocos, uma vez que, durante esse período, as aulas centraram-se apenas no

desenvolvimento dos conteúdos associados a esta modalidade. Considero que esta organização permitiu um trabalho mais contínuo e progressivo, favorecendo a consolidação das aprendizagens técnicas e táticas da modalidade. Contudo, a longa duração da UD evidenciou igualmente a importância de diversificar regularmente as tarefas e estratégias de ensino, de forma a manter elevados níveis de motivação e envolvimento por parte dos alunos. Esta experiência permitiu-me compreender que a profundidade das aprendizagens depende não apenas do tempo disponível para o ensino, mas também da capacidade do professor em renovar os estímulos e desafios propostos ao longo do processo.

Após a conclusão da UD de voleibol, iniciou-se o trabalho simultâneo do basquetebol e da dança, organização que transitou posteriormente para o segundo semestre. Esta distribuição encontrava-se diretamente relacionada com os espaços disponíveis para a lecionação, uma vez que a primeira aula semanal de cada turma decorria no PM, espaço onde não existiam tabelas de basquetebol, sendo por isso utilizada para o desenvolvimento da dança. Por outro lado, a segunda aula semanal realizava-se na escola, permitindo o trabalho do basquetebol num espaço mais adequado às exigências da modalidade. Para além disso, esta situação permitiu-me desenvolver uma maior capacidade de reajuste pedagógico e reforçou a importância de definir prioridades de aprendizagem. Perante a impossibilidade de abordar todos os conteúdos inicialmente previstos, tornou-se necessário seleccionar aquilo que era verdadeiramente essencial para a progressão dos alunos, procurando garantir a qualidade das aprendizagens em detrimento da simples cobertura dos conteúdos planeados.

Posteriormente, após a conclusão da UD de dança, iniciou-se a modalidade de orientação, mantendo a mesma lógica de organização das aulas, sendo a primeira aula semanal destinada à orientação e a segunda ao basquetebol. Esta organização das modalidades aproximou-se mais de um modelo misto, uma vez que existia uma articulação entre diferentes modalidades ao longo da semana, procurando simultaneamente responder às condicionantes espaciais existentes e garantir diversidade nas experiências proporcionadas aos alunos.

Ao longo do ano letivo surgiram ainda algumas atividades que inicialmente não estavam previstas (como teatros realizados pelos alunos e palestras de vários temas) que obrigaram à realização de reajustes pontuais ao planeamento estabelecido. Neste sentido, os momentos de reflexão e discussão realizados no seio do NE assumiram particular importância, permitindo encontrar soluções e estratégias adequadas perante as diferentes condicionantes surgidas ao longo do ano letivo, contribuindo para a continuidade e coerência do processo de ensino-aprendizagem.

4.2.2 Unidades Didáticas

A UD constitui um dos níveis fundamentais do planeamento em EF, correspondendo à organização sequencial e articulada de um conjunto de aulas orientadas para a abordagem de determinados conteúdos (Rink, 1993; Vickers, 1990). Neste sentido, as UD permitem organizar os conteúdos de forma sequencial e articulada, promovendo uma progressão coerente das aprendizagens e favorecendo o desenvolvimento integrado dos alunos. A sua construção resulta da articulação entre objetivos de aprendizagem, conteúdos, estratégias metodológicas e formas de avaliação, procurando garantir coerência e progressão ao longo do processo de ensino-aprendizagem (Mesquita, 2005).

Segundo Rink (1993), o planeamento das experiências de aprendizagem deve considerar as características dos alunos e a necessidade de ajustar as tarefas ao nível de desempenho apresentado. Neste sentido, a elaboração das UD desenvolvidas ao longo do EP teve como ponto de partida a realização da avaliação diagnóstica (AD), procurando recolher informações acerca do nível de desempenho dos alunos, das suas dificuldades e potencialidades. A partir dessa análise, foram definidas as prioridades de intervenção pedagógica, bem como a sequência e progressão dos conteúdos a abordar em cada modalidade. Neste processo, o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990), constituiu uma referência orientadora na organização e estruturação das diferentes UD.

As diferentes UD foram elaboradas em conjunto pelos elementos do NE, tendo em conta o facto de as turmas serem partilhadas entre os EE. Neste sentido, tornou-se fundamental garantir coerência ao nível da progressão dos conteúdos, das estratégias pedagógicas utilizadas e dos critérios de intervenção adotados ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Os diferentes momentos de reflexão e discussão realizados no seio

do NE assumiram, por isso, particular importância na construção e reajuste das diferentes UD.

A UD de Voleibol (anexo 2) foi a primeira a ser elaborada ao longo do EP, constituindo também a primeira experiência de construção de uma unidade destinada a aplicação em contexto real. Apesar das expectativas iniciais relativamente à exigência deste processo, os conhecimentos previamente adquiridos na modalidade facilitaram a definição dos objetivos e da progressão dos conteúdos. Ainda assim, surgiram dúvidas relacionadas com as estratégias pedagógicas e a sequência das aprendizagens, sendo a reflexão e discussão com o NE fundamentais para a estruturação da UD.

A UD de basquetebol revelou-se muito mais exigente ao nível do planeamento quando comparada com a UD de voleibol. Uma das principais dificuldades sentidas prendeu-se com a seleção dos conteúdos a abordar e com a sua organização numa sequência didática coerente e ajustada ao nível apresentado pelos alunos. Neste sentido, a construção da UD exigiu vários momentos de pesquisa, reflexão e discussão em conjunto com o NE, procurando definir estratégias e progressões pedagógicas adequadas. Contudo, a principal dificuldade associada a esta UD surgiu devido às obras realizadas no PG. Como consequência, as aulas de basquetebol passaram a decorrer no espaço exterior, sendo frequentemente condicionadas pelas condições climáticas, o que impossibilitou, em diversas ocasiões, a realização de aulas práticas da modalidade. Esta situação obrigou à realização de sucessivos reajustes da UD planeada inicialmente, levando à redução do número de conteúdos abordados e do nível de aprofundamento da modalidade. Ainda assim, procurámos garantir que os alunos consolidavam adequadamente os conteúdos lecionados antes da introdução de novas aprendizagens.

Esta situação evidenciou claramente a importância do planeamento assumir um carácter flexível e ajustável às condições reais do contexto. A necessidade constante de reajustar a UD permitiu-me compreender que o planeamento não deve ser entendido como um processo rígido e imutável, mas sim como uma ferramenta orientadora, sujeita a adaptação perante os diferentes constrangimentos e imprevistos surgidos ao longo da prática pedagógica.

A UD de dança foi uma das mais simples de estruturar. Procurou contemplar diferentes manifestações da dança previstas nas Aprendizagens Essenciais, integrando igualmente uma componente de criação coreográfica em grupo. Paralelamente, foram trabalhados conteúdos transversais relacionados com a noção de corpo, tempo e espaço. Apesar da relativa simplicidade da sua construção, foi necessário reajustar o número de aulas inicialmente previsto para garantir a consolidação das aprendizagens por parte dos alunos.

Em síntese, o processo de construção das diferentes UD permitiu-me compreender a importância de organizar as aprendizagens de forma progressiva e coerente, ajustando os conteúdos e as estratégias pedagógicas às características dos alunos e às exigências do contexto. Para além disso, as diferentes dificuldades e constrangimentos que surgiram ao longo do ano letivo, evidenciaram a necessidade do planeamento assumir um carácter flexível e adaptável, permitindo reajustar o processo de ensino-aprendizagem às condições reais da prática pedagógica. Neste processo, os diferentes momentos de reflexão e discussão realizados com o NE assumiram também um papel fundamental no desenvolvimento da minha capacidade de planificação e tomada de decisão pedagógica.

4.2.3 Planos de Aula

O PA corresponde ao nível mais específico do processo de planeamento, assumindo-se como um instrumento fundamental de orientação da intervenção pedagógica do professor. Segundo Vickers (1990), o PA desempenha um papel essencial na preparação das intervenções pedagógicas, orientando a seleção dos conteúdos, das estratégias metodológicas e das formas de avaliação em função dos objetivos definidos para a aula.

Neste sentido, o PA deve garantir articulação entre os objetivos de aprendizagem, os conteúdos a abordar, os procedimentos metodológicos e as formas de organização da aula, contribuindo para a coerência do processo de ensino-aprendizagem (Coutinho et al., 2024). Para além disso, tal como refere Rink (1993), o PA deve traduzir os objetivos mais gerais definidos na UD em experiências de aprendizagem concretas e significativas para os alunos.

No entanto, ao longo da aula surgem frequentemente situações inesperadas que exigem reajustes das tarefas, da organização ou das estratégias inicialmente previstas. Neste sentido, as tarefas devem ser ajustadas ao nível de desempenho apresentado pelos alunos (Ramos et al., 2022; Ramos et al., 2025), permitindo responder mais adequadamente às necessidades evidenciadas ao longo da aula. Assim, considero que o PA não deve ser entendido como um documento rígido e imutável, mas sim como um guia orientador da intervenção pedagógica.

O PA foi definido em conjunto, pelos elementos do NE, tendo sido optado por utilizar um modelo muito semelhante ao utilizado no primeiro ano da unidade curricular de Didática Específica de Voleibol (anexo 3). Esta escolha revelou-se bastante positiva, uma vez que todos os elementos do NE já estavam familiarizados com a estrutura e organização do documento, facilitando o processo de elaboração dos diferentes PA. Para além disso, considerámos que este modelo contemplava os principais elementos necessários nesta fase do planeamento.

O modelo de PA utilizado contemplava as informações consideradas essenciais para a preparação da aula, incluindo os objetivos de aprendizagem, os conteúdos a abordar, a organização das tarefas, os critérios de êxito e os momentos de reflexão pós-aula. Esta estrutura permitia assegurar coerência entre os diferentes elementos do processo de ensino-aprendizagem e facilitava a preparação da intervenção pedagógica.

Para além disso, o PA contemplava ainda um espaço destinado às observações e outro reservado à reflexão pós-aula. No espaço das observações eram frequentemente registadas informações relevantes para o funcionamento e organização da aula, como a constituição prévia de equipas ou grupos de trabalho, bem como estratégias destinadas aos alunos que não realizavam a componente prática da aula. Já o espaço reservado à reflexão assumiu particular importância ao longo do EP, possibilitando o registo de observações relevantes feitas pelo PC enquanto lecionávamos as aulas e contribuindo para uma análise mais crítica da intervenção realizada, funcionando como um suporte importante na preparação e reajuste das aulas seguintes.

A utilização sistemática dos PA revelou-se particularmente importante para o desenvolvimento da minha capacidade de organização e tomada de decisão pedagógica.

Numa fase inicial do estágio, a sua elaboração exigia um elevado investimento de tempo e uma análise detalhada de cada tarefa proposta. Contudo, com o decorrer da prática pedagógica, fui desenvolvendo uma maior capacidade de antecipação, conseguindo selecionar tarefas mais adequadas aos objetivos definidos e prever com maior eficácia possíveis adaptações em função das características dos alunos e das condições de ensino.

4.3 Fatores de Eficácia Docente

A eficácia docente é um dos aspetos centrais da intervenção pedagógica, estando diretamente relacionada com a capacidade do professor promover aprendizagens significativas nos alunos. Contudo, ensinar de forma eficaz revela-se um processo complexo, influenciado por múltiplos fatores que vão desde a gestão e organização da aula até à qualidade da instrução, do feedback pedagógico e da capacidade de adaptação às características dos alunos e ao contexto de ensino. Neste sentido, a eficácia docente não deve ser entendida apenas através dos comportamentos observáveis do professor, mas sobretudo pelo impacto que estes têm na aprendizagem e no envolvimento dos alunos (Rink, 2013).

4.3.1 Gestão e Organização da Aula

A gestão e organização da aula assumem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, centrando-se não apenas no controlo do comportamento dos alunos, mas também na organização, funcionalidade e monitorização do processo de ensino-aprendizagem (Mesquita & Coutinho, 2021).

Relativamente à gestão do tempo e organização das tarefas, desde o início do EP procurei maximizar o tempo disponível para a prática. Para tal, procurei organizar previamente os materiais pelo espaço de aula, tentando minimizar os tempos de transição entre exercícios, e recorria, sempre que necessário, à colaboração dos alunos na sua montagem e recolha, particularmente daqueles que não realizavam a componente prática da aula. Ainda assim, nem sempre era possível deixar todo o material preparado desde o início da aula, sobretudo devido às limitações de espaço existentes, o que me obrigou a procurar estratégias alternativas para reduzir os tempos mortos. Paralelamente, fui desenvolvendo uma maior capacidade de antecipação, definindo previamente tarefas alternativas, por exemplo para os alunos que não realizavam a aula, e prevendo possíveis adaptações dos exercícios caso o número de alunos presentes fosse diferente daquele que

estava inicialmente previsto. Considero que estas estratégias contribuíram para tornar as aulas mais organizadas e fluídas, reduzindo interrupções e tempos mortos.

No que diz respeito à supervisão das tarefas, o professor deve ajustar constantemente o seu posicionamento no espaço, garantindo que consegue manter os alunos no seu campo visual e acompanhar o decorrer das diferentes situações de aprendizagem (Mesquita & Coutinho, 2021). Considero que esta foi uma das minhas principais facilidades ao longo do estágio, possivelmente influenciada pela experiência prévia no treino de futebol. De forma geral, conseguia posicionar-me adequadamente no espaço, mantendo os alunos sob observação e identificando situações que exigiam intervenção. Durante os momentos de instrução, recorria frequentemente à organização dos alunos em “meia-lua”, estratégia que facilitava o contacto visual e a comunicação com toda a turma.

Relativamente ao clima de aula e ao comportamento dos alunos, considero que a relação pedagógica estabelecida com as turmas teve um impacto bastante positivo no funcionamento das aulas. De uma forma geral, os alunos demonstravam sentir-se confortáveis para esclarecer dúvidas, pedir ajuda ou comunicar dificuldades sentidas durante as tarefas, o que facilitava a comunicação e tornava as aulas mais fluídas. Acredito igualmente que esta proximidade contribuiu para aumentar o envolvimento e o empenho dos alunos nas atividades propostas, facilitando a criação de um ambiente positivo de aprendizagem.

Apesar disso, uma das turmas revelou-se mais desafiante ao longo do ano letivo. Os alunos apresentavam algumas dificuldades de relacionamento entre si, o que originava, principalmente numa fase inicial, alguns conflitos e dificultava a criação de um clima positivo nas aulas. Para minimizar estas situações, procurei organizar os grupos de trabalho tendo em consideração as relações existentes entre os alunos, estratégia que contribuiu para reduzir alguns comportamentos problemáticos. Para além disso, esta turma demonstrava níveis de motivação bastante baixos, sobretudo nas modalidades coletivas abordadas. As tarefas que exigiam maior autonomia raramente resultavam da forma pretendida, uma vez que os alunos procuravam frequentemente realizar o mínimo esforço possível.

Ao longo do ano foram experimentadas diferentes estratégias com o objetivo de aumentar os níveis de motivação e envolvimento da turma, como a introdução de situações de competição, exercícios mais lúdicos e momentos de maior autonomia e responsabilização dos alunos. No entanto, estas estratégias não produziram os efeitos desejados. Assim, acabei por perceber que, para esta turma em específico, a utilização de exercícios mais diretivos e simples se revelava mais eficaz para garantir o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas. Embora considere que esta solução não fosse, do ponto de vista pedagógico, a mais rica ou estimulante, foi a que melhor se adequou às características e necessidades evidenciadas pela turma.

4.3.2 Instrução

A instrução assume um papel central no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que engloba o conjunto de comportamentos verbais e não verbais utilizados pelo professor para comunicar informação aos alunos, orientando a realização das tarefas e promovendo a aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011). Neste sentido, a instrução não se limita apenas à explicação verbal dos exercícios, incluindo também estratégias como a demonstração, o questionamento, a utilização de palavras-chave e o *feedback* pedagógico. A forma como o professor comunica, influencia diretamente a compreensão das tarefas por parte dos alunos, o seu envolvimento nas atividades e, consequentemente, a eficácia da aula

Segundo Siedentop e Tannehill (2000), a instrução ocorre em diferentes momentos da aula: antes da prática, através da apresentação e explicação das tarefas; durante a prática, sobretudo através do *feedback* pedagógico; e após a prática, através da reflexão sobre o trabalho realizado. Deste modo, a qualidade da instrução assume-se como um elemento diferenciador da eficácia docente, exigindo do professor a capacidade de adaptar a sua comunicação às características dos alunos e às exigências do contexto.

Ao longo do EP, a instrução revelou-se uma das competências em que senti maior necessidade de evolução. Numa fase inicial, tinha tendência para transmitir demasiada informação durante os momentos de explicação, focando-me frequentemente em detalhes pouco essenciais. Como consequência, os momentos de instrução tornavam-se demasiado longos, reduzindo o tempo disponível para a prática. Esta dificuldade vai ao encontro daquilo que Glencross (1992) identifica como um constrangimento frequente nos

professores em início de formação, que tendem a prolongar excessivamente os momentos de instrução.

Com o decorrer do tempo, fui progressivamente percebendo a importância de tornar a instrução mais objetiva, clara e centrada nos aspectos fundamentais das tarefas. Neste sentido, comecei a utilizar com maior frequência palavras-chave e critérios de êxito mais simples, facilitando a compreensão dos alunos relativamente aos aspectos essenciais de cada exercício. Esta alteração permitiu-me tornar os momentos de instrução mais curtos e organizados, reduzindo dúvidas por parte dos alunos e aumentando o tempo disponível para a prática.

Para além disso, a demonstração assumiu sempre um papel muito importante nas minhas aulas, uma vez que considerava que os alunos compreendiam mais facilmente aquilo que lhes era pedido quando conseguiam visualizar a execução das tarefas. Neste sentido, procurei sempre complementar a instrução verbal com demonstrações, de forma a tornar a informação transmitida mais clara e acessível para os alunos. Tal como defendem (Rosado & Mesquita, 2011), a combinação entre exposição verbal e demonstração torna a comunicação mais eficaz, facilitando a compreensão das ações motoras por parte dos alunos.

Outra estratégia que fui utilizando com maior frequência ao longo do ano letivo foi o questionamento. Através da colocação de questões aos alunos antes, durante e após os exercícios, conseguia perceber se tinham compreendido os objetivos das tarefas e, simultaneamente, promover uma participação mais ativa nos momentos de instrução. Para além de verificar a compreensão dos conteúdos, o questionamento permitia estimular a reflexão dos alunos sobre as suas próprias ações e decisões durante a prática.

De uma forma geral, considero que a minha evolução ao nível da instrução foi bastante significativa. Progressivamente, fui conseguindo transmitir informação de forma mais clara, objetiva e organizada, reduzindo o tempo despendido nos momentos de explicação e aumentando o tempo de prática dos alunos. Para além disso, senti que a utilização de diferentes estratégias de comunicação, como a demonstração, o questionamento e as palavras-chave, contribuiu para melhorar a compreensão das tarefas e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

Feedback Pedagógico

O feedback pedagógico constitui uma das principais formas de intervenção do professor durante a prática, assumindo um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o feedback pedagógico pode ser entendido como uma reação do professor à prestação motora do aluno, com o objetivo de modificar ou melhorar essa mesma prestação (Fishman & Tobey, 1978).

A capacidade do professor em observar os alunos, identificar erros e selecionar a informação mais relevante assume-se como um aspeto fundamental para a eficácia do feedback pedagógico. Desta forma, o feedback permite orientar os alunos, reforçar comportamentos adequados e corrigir dificuldades identificadas durante a realização das tarefas.

Durante as aulas, a maioria do feedback transmitido incidia sobretudo sobre o conhecimento da performance e era dirigido individualmente aos alunos, uma vez que muitas das correções necessárias estavam relacionadas com aspetos específicos da execução das habilidades motoras. Ainda assim, quando se tratava de erros comuns a vários alunos, recorria ao feedback coletivo, interrompendo momentaneamente a tarefa para esclarecer os aspetos que precisavam de ser corrigidos.

Durante a minha intervenção, procurei que o feedback emitido assumisse um carácter verdadeiramente corretivo e não apenas avaliativo. Neste sentido, para além de indicar aos alunos se a execução estava correta ou incorreta, tentava explicar as razões do erro e orientar os alunos relativamente à forma como poderiam corrigir o comportamento observado. Considero que esta preocupação se revelou importante para tornar o feedback mais útil e compreensível para os alunos.

Paralelamente, procurei evitar sobrecarregar os alunos com excesso de informação, selecionando apenas os aspetos que considerava mais importantes em cada momento. Neste sentido, os critérios de êxito previamente definidos para cada exercício revelaram-se bastante importantes, funcionando como uma referência para orientar a minha observação e a emissão do feedback pedagógico.

No entanto, um dos aspetos onde apresentei mais dificuldades foi no ciclo de feedback. Por vezes, após fornecer feedback a um aluno, acabava por direccionar a minha atenção para outros comportamentos ou outros alunos sem confirmar se a correção inicialmente indicada tinha sido efetivamente compreendida e aplicada. Reconheço que este é um aspeto que preciso de continuar a desenvolver para melhorar a minha intervenção. A identificação desta dificuldade resultou sobretudo dos momentos de reflexão realizados após as aulas e das observações efetuadas pelo PC. Esta tomada de consciência permitiu-me compreender que a eficácia do feedback não depende apenas da sua emissão, mas também da verificação do impacto produzido na prestação do aluno e da confirmação de que a informação transmitida foi efetivamente compreendida e aplicada.

4.4 Modelos de Ensino

Os ME assumem-se como estruturas pedagógicas que orientam a intervenção do professor, oferecendo referências para a organização, planeamento e implementação do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Metzler e Colquitt (2021), cada ME apresenta objetivos, estratégias pedagógicas, papéis do professor e dos alunos, bem como formas de organização e avaliação específicas, permitindo estruturar a prática pedagógica de forma coerente e intencional. Neste sentido, os ME contribuem para estabelecer uma articulação entre os objetivos de aprendizagem, os conteúdos trabalhados e as estratégias utilizadas durante as aulas.

Nas últimas décadas, as abordagens de ensino em EF evoluíram de perspetivas predominantemente centradas no professor para outras que procuram atribuir um papel mais ativo aos alunos no processo de aprendizagem, promovendo a tomada de decisão, a cooperação, a autonomia e o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas (Dyson et al., 2004). Contudo, tal como referem Metzler e Colquitt (2021), não existe um ME superior ou adequado a todos os contextos, devendo a sua seleção considerar os objetivos definidos, os conteúdos abordados, as necessidades e individualidades dos alunos e as exigências do contexto.

Desta forma, ao longo do EP, procurei adaptar a minha intervenção às características das diferentes turmas e aos objetivos definidos para cada momento de aprendizagem. Neste sentido, o Modelo de Instrução Direta (MID) (Rosenshine, 1983) e

um modelo híbrido assente em princípios do Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994) e do Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) (B. Dyson & A. Casey, 2016) foram os modelos utilizados ao longo do estágio, por serem aqueles que considerei mais adequados ao contexto das minhas aulas.

4.4.1 Modelo de Instrução Direta

O MID caracteriza-se por uma abordagem centrada no professor, na qual o docente assume o papel de liderança na condução e estruturação do processo de ensino-aprendizagem (Metzler & Colquitt, 2021). Neste modelo, o professor orienta diretamente as tarefas, define os objetivos, controla o ritmo da aula e fornece instruções e feedback constantes aos alunos. A natureza estruturada do MID torna-o particularmente adequado em situações onde é necessário garantir elevados níveis de organização e controlo da turma, bem como nas fases iniciais de aprendizagem e consolidação de habilidades motoras (Graça & Mesquita, 2015). Contudo, Pereira et al. (2013) referem que este modelo tende a atribuir um papel menos ativo aos alunos, podendo limitar a sua autonomia e participação na tomada de decisão.

A implementação do MID assumiu particular importância no início do meu EP. O seu carácter mais diretivo facilitava a gestão do comportamento dos alunos, o estabelecimento de rotinas e a organização das tarefas, permitindo que as aulas decorressem de forma mais estruturada. Para além disso, enquanto EE, esta abordagem proporcionava-me maior segurança numa fase em que ainda me desenvolvia a minha capacidade de liderança e gestão da turma.

Com o decorrer do estágio, fui recorrendo progressivamente menos ao MID, à medida que me sentia mais confortável durante a lecionação das aulas e percebia que conseguia controlar a turma de forma mais natural. Além disso, sentia que os alunos respeitavam cada vez mais a minha posição enquanto professor, o que me permitiu introduzir estratégias que promoviam uma participação mais ativa e autónoma dos alunos.

No entanto, numa das turmas, o MID continuou a assumir um papel predominante até ao final do estágio. Esta turma caracterizava-se por baixos níveis de motivação, autonomia e responsabilidade. Embora tenham sido implementadas algumas estratégias associadas ao modelo híbrido, as abordagens mais diretivas e estruturadas revelaram-se

mais adequadas para garantir o envolvimento dos alunos nas tarefas e o funcionamento da aula. Em atividades que exigiam maior autonomia, os alunos demonstravam frequentemente dificuldades em manter o empenho e a intensidade desejada, procurando realizar o mínimo esforço possível. Neste sentido, a utilização de tarefas mais estruturadas e dirigidas permitia um maior controlo da dinâmica da aula e uma participação mais consistente dos alunos.

Ainda assim, ao longo do EP fui reconhecendo algumas limitações associadas ao MID, sobretudo no que diz respeito às oportunidades reduzidas para a autonomia, tomada de decisão e participação ativa dos alunos. À medida que fui conhecendo melhor as turmas e me sentia mais confortável na condução das aulas, senti necessidade de integrar estratégias que promovessem um maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, recorrendo progressivamente a abordagens mais centradas no aluno.

4.4.2 Um Modelo Híbrido

À medida que o EP foi decorrendo, senti necessidade de integrar estratégias pedagógicas que promovessem uma participação mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Neste sentido, recorri à utilização de um modelo híbrido assente em princípios do MED e do MAC. A articulação entre diferentes ME tem vindo a assumir relevância na EF, uma vez que permite combinar potencialidades distintas e responder de forma mais ajustada aos objetivos de aprendizagem e às características dos alunos (González-Víllora et al., 2019).

O MED, desenvolvido por Siedentop no início dos anos 80, procura aproximar a experiência da aula de EF ao contexto desportivo real, valorizando aspetos como a afiliação, a competição, a assunção de diferentes papéis e a responsabilização dos alunos. Por sua vez, o MAC centra-se na aprendizagem cooperativa em pequenos grupos, promovendo a interdependência positiva, a comunicação entre os alunos e a participação ativa no processo de aprendizagem (Ben Dyson & Ashley Casey, 2016).

Ainda assim, importa referir que estes modelos não foram aplicados na sua totalidade ou de forma rígida. Foram seleccionadas e adaptadas estratégias associados ao MED e ao MAC em função das características das turmas, dos conteúdos abordados e

dos objetivos pretendidos, procurando combinar as potencialidades de ambos os modelos de forma ajustada à realidade da prática pedagógica.

Relativamente ao MED, os momentos de competição desenvolvidos nas aulas procuraram aproximar os alunos de um contexto desportivo mais autêntico. Um exemplo disso foi a realização de torneios de voleibol dentro da turma, nos quais os alunos assumiram um papel mais ativo na dinâmica competitiva e organizacional da aula. Para além disso, ao longo das aulas das modalidades de voleibol e de basquetebol, os alunos desempenharam frequentemente funções como árbitros e responsáveis pela contagem de pontos, promovendo a responsabilização, a autonomia e o envolvimento nas tarefas. De forma a auxiliar os alunos no desempenho da função de árbitro, o NE elaborou ainda um cartaz com as principais sinaléticas de arbitragem. Com o decorrer das aulas, tornou-se evidente que estas estratégias contribuíam para aumentar o envolvimento dos alunos e aproximá-los de uma experiência desportiva mais autêntica, promovendo simultaneamente maiores níveis de responsabilidade e participação nas atividades desenvolvidas.

No que diz respeito ao MAC, recorri à utilização de grupos heterogêneos e pequenos grupos de trabalho, promovendo a cooperação e a aprendizagem entre pares. Em algumas tarefas, os alunos trabalhavam em pares com critérios de êxito previamente definidos, corrigindo-se mutuamente durante a realização dos gestos técnicos. Esta estratégia permitia não só aumentar o envolvimento dos alunos nas tarefas, mas também estimular a reflexão sobre os critérios associados à correta execução das habilidades motoras. Para além disso, também foram desenvolvidas tarefas que exigiam elevados níveis de cooperação, autonomia e responsabilidade por parte dos alunos, como aconteceu na modalidade de dança, onde os grupos tinham de elaborar as suas próprias coreografias. Estas experiências permitiram-me constatar que os alunos tendem a assumir um papel mais ativo e responsável quando lhes são atribuídas tarefas que exigem cooperação e tomada de decisão. Contudo, evidenciaram igualmente que o sucesso destas estratégias depende da capacidade dos alunos para gerir níveis mais elevados de autonomia, exigindo um acompanhamento próximo por parte do professor.

De uma forma geral, considero que a integração destas estratégias associadas ao MED e ao MAC contribuiu positivamente para o processo de ensino-aprendizagem,

promovendo maiores níveis de envolvimento, participação e responsabilização dos alunos. Ainda assim, a experiência vivenciada ao longo do estágio permitiu-me compreender que a implementação de abordagens centradas no aluno exige um acompanhamento próximo por parte do professor e deve ser ajustada aos níveis de autonomia e responsabilidade evidenciados por cada turma. Esta constatação reforçou a importância de selecionar e adaptar os ME em função das características concretas dos alunos e dos objetivos pedagógicos definidos.

4.5 Avaliação

A avaliação desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sendo um elemento indispensável na orientação e regulação das aprendizagens dos alunos. Para além da atribuição de classificações, a avaliação permite recolher informações relevantes acerca do progresso dos alunos, auxiliando o professor na tomada de decisões pedagógicas e no ajustamento das estratégias de ensino (Fernandes, 2020). Neste sentido, a avaliação deve contribuir não apenas para verificar resultados, mas também para promover e apoiar a aprendizagem ao longo de todo o processo educativo.

Assim, tendo em conta a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação deve estar diretamente articulada com o planeamento e com os objetivos definidos para a aprendizagem. Bento (2003) defende que a avaliação deve integrar o próprio processo de ensino, garantindo coerência entre os objetivos estabelecidos, os conteúdos abordados, as estratégias utilizadas e os resultados obtidos. Desta forma, a avaliação assume uma função reguladora, permitindo ao professor adaptar a sua intervenção pedagógica em função das necessidades e dificuldades demonstradas pelos alunos.

Para além disso, a avaliação em EF deve assumir uma perspetiva centrada no aluno, valorizando não apenas o desempenho final, mas também o percurso de aprendizagem e a evolução individual de cada aluno. Segundo Farias e Mesquita (2024), a avaliação deve incorporar princípios de equidade e inclusão, promovendo oportunidades de aprendizagem ajustadas à diversidade dos alunos e contribuindo para uma participação mais justa e significativa no processo educativo. Neste sentido, ao longo

do EP, foram utilizadas diferentes modalidades de avaliação, sendo estas a diagnóstica, a formativa e sumativa.

Durante o EP, a avaliação teve um papel de muita importância, não só porque permitia acompanhar e monitorizar a evolução dos alunos, mas também pelo contributo que teve para o meu desenvolvimento enquanto professor. Inicialmente, os momentos de avaliação geravam-me algum receio, sobretudo devido à dificuldade que tinha em observar simultaneamente os diferentes critérios de desempenho dos vários alunos. Contudo, com o decorrer do estágio e com a experiência acumulada ao longo das diferentes modalidades lecionadas, fui desenvolvendo progressivamente a minha capacidade de observação e análise, tornando o processo avaliativo mais eficiente e consciente. Para além disso, os momentos de reflexão e discussão com o NE e com o PC revelaram-se particularmente enriquecedores, uma vez que permitiam a partilha de diferentes perspetivas relativamente ao processo avaliativo e contribuíam para uma reflexão mais aprofundada sobre as decisões tomadas ao longo das avaliações. Ainda assim, reconheço que a avaliação continua a ser um aspeto que necessita de desenvolvimento, sobretudo no que diz respeito à capacidade de direcionar a atenção para os aspetos mais relevantes durante os momentos avaliativos, tornando o processo mais eficiente e consciente.

4.5.1 Avaliação Diagnóstica

A AD assumiu um papel fundamental no início de cada UD, permitindo identificar o nível inicial de desempenho dos alunos e recolher informações relevantes para orientar o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Gonçalves et al. (2010), a AD possibilita ao professor analisar os conhecimentos e capacidades dos alunos antes do início de novas aprendizagens, contribuindo para uma intervenção pedagógica mais ajustada às suas necessidades. Neste sentido, a informação recolhida através da AD revelou-se essencial para adequar o planeamento das aulas, definir progressões pedagógicas e ajustar estratégias de ensino em função das características das turmas e dos níveis de desempenho observados.

Na modalidade de voleibol, a AD integrou momentos de observação em situação analítica e em contexto de jogo reduzido 2x2. Para a recolha de informação, recorreu-se a uma grelha de avaliação baseada numa escala de apreciação, permitindo analisar os

diferentes níveis de desempenho demonstrados pelos alunos. Em situação analítica, foram observados conteúdos técnicos como o passe, a manchete e o serviço, enquanto o jogo 2x2 permitia uma análise mais contextualizada das componentes técnico-táticas, da ocupação do espaço, da comunicação e da tomada de decisão. A opção pelo jogo reduzido 2x2 prendeu-se também com os pressupostos do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo, uma vez que esta é considerada a forma de jogo mais indicada para a AD, permitindo a determinação da etapa de aprendizagem dos alunos (Mesquita et al., 2015).

Na modalidade de basquetebol, a AD foi realizada através de situações de jogo reduzido 3x3 em meio-campo. Para a recolha de informação, foi novamente utilizada uma grelha de avaliação baseada numa escala de apreciação, permitindo analisar os diferentes níveis de desempenho demonstrados pelos alunos em contexto de jogo. A opção pelo jogo 3x3 deveu-se ao facto desta forma modificada de jogo manter as características essenciais do basquetebol, reduzindo a complexidade das situações de jogo e proporcionando aos alunos mais tempo, espaço e oportunidades para tomar decisões e intervir ativamente no jogo (Graça et al., 2015). A informação revelou-se fundamental para adequar a UD ao nível de desempenho evidenciado pelos alunos da turma.

4.5.2 Avaliação Formativa

A avaliação formativa (AF) surgiu como um processo contínuo ao longo das diferentes UD, permitindo acompanhar a evolução dos alunos e regular o processo de ensino-aprendizagem de forma mais ajustada às suas necessidades. Segundo Bento (2003), a AF desempenha uma função reguladora, fornecendo informações relevantes que auxiliam o professor na tomada de decisões pedagógicas ao longo do processo de ensino. Para além disso, permite informar os alunos acerca da qualidade do seu processo de aprendizagem, contribuindo para uma maior consciencialização relativamente às suas dificuldades e progressos (Mesquita, 2021). Neste sentido, embora a AF estivesse integrada nas diferentes tarefas e situações de aprendizagem desenvolvidas durante as aulas, esteve também presente de forma mais formal em alguns momentos ao longo das UD.

Ao longo do estágio fui compreendendo que a AF constitui uma das formas mais relevantes de avaliação, uma vez que permite recolher informação continuamente e ajustar o processo de ensino em função das necessidades evidenciadas pelos alunos. Mais

do que avaliar resultados, permitia orientar decisões pedagógicas e apoiar a progressão das aprendizagens ao longo das diferentes UD.

Na modalidade de voleibol, o momento formal de AF ocorreu aproximadamente a meio da UD, coincidindo com a transição do jogo 2x2 para o 3x3. O principal objetivo deste momento foi perceber se os alunos possuíam competências suficientes para avançar para uma etapa de jogo mais complexa. Através desta avaliação, foi possível perceber que duas turmas apresentavam condições para evoluir para o 3x3, enquanto noutra turma apenas alguns alunos estavam prontos para essa progressão, permanecendo os restantes no 2x2. Esta decisão permitiu ajustar a progressão pedagógica às necessidades e níveis de desempenho que os alunos mostraram possuir naquele momento.

Na modalidade de basquetebol, também estava previsto um momento formal de AF durante a transição do 3x3 em meio-campo para o 3x3 em campo inteiro. No entanto, devido às adaptações realizadas à UD ao longo do processo de ensino-aprendizagem, este momento acabou por não acontecer, devido à falta de tempo e uma vez que os alunos permaneceram no contexto de jogo 3x3 em meio-campo até ao final da UD.

4.5.3 Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa (AS) corresponde ao momento de síntese e apreciação global das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Gonçalves et al. (2010), esta modalidade de avaliação permite realizar um juízo global acerca do nível de desempenho demonstrado pelos alunos relativamente aos objetivos definidos para a aprendizagem. Neste sentido, a AS não se limitou à observação de momentos isolados, acontecendo de forma contínua e procurando valorizar o percurso e a evolução dos alunos ao longo das diferentes UD.

Ao longo do EP, a AS foi realizada de diferentes formas, em função das características das modalidades abordadas. Nas modalidades de voleibol e basquetebol, foram utilizadas as grelhas de avaliação disponibilizadas pelo grupo de EF, baseadas em escalas de apreciação que permitiam analisar os diferentes níveis de desempenho demonstrados pelos alunos. Na modalidade de dança foram realizados diferentes momentos de AS, recorrendo a grelhas elaboradas pelo NE e à gravação de vídeos como suporte ao processo avaliativo. Por sua vez, na modalidade de orientação, a avaliação

esteve presente ao longo dos diferentes percursos realizados nas aulas. Para além disso, a observação contínua desenvolvida ao longo das diferentes UD revelou-se igualmente importante para sustentar as decisões tomadas durante os momentos de AS, permitindo uma perceção mais completa da evolução e das capacidades demonstradas pelos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo do EP, os momentos de AS tornaram-se progressivamente mais naturais e organizados, muito devido à experiência adquirida ao longo das diferentes modalidades lecionadas. Para além disso, os momentos de reflexão e discussão com o NE revelaram-se muito importantes para sustentar as decisões tomadas e desenvolver uma visão crítica sobre o processo avaliativo. Esta evolução permitiu-me ganhar maior confiança na observação, interpretação e valorização das aprendizagens dos alunos, reconhecendo a avaliação como uma dimensão essencial da intervenção pedagógica.

4.6 Observação

Ao longo do EP, observei diversas aulas lecionadas pelos restantes EE e pelo PC, sendo este um processo importante na minha aprendizagem enquanto futuro docente. Para além da observação informal realizada ao longo destas aulas, em alguns momentos foram também realizadas observações sistemáticas e não sistemáticas, recorrendo a diferentes grelhas de observação. Estas observações permitiram analisar diferentes aspetos relacionados com o comportamento e com a intervenção pedagógica do professor durante as aulas.

Relativamente às observações sistemáticas, estas eram realizadas com recurso a uma grelha específica (anexo 4), permitindo centrar a atenção em aspetos específicos do comportamento do professor, como os momentos de instrução, de transmissão de *feedback*, de organização, entre outros. Já as observações não sistemáticas (anexo 5) assumiam um carácter mais global, permitindo observar os diferentes domínios de atuação do professor, nomeadamente a gestão, a instrução, o clima e a disciplina.

Para além destes momentos de observação mais estruturados, o facto de estar presente em todas as aulas lecionadas pelos restantes EE e pelo PC revelou-se igualmente enriquecedor. A observação das aulas constituiu uma importante fonte de informação ao longo do estágio, permitindo analisar diferentes formas de intervenção pedagógica, gestão

de aula e compreender melhor a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, forneceu elementos importantes para a análise posterior da prática pedagógica, assumindo-se como um complemento relevante ao processo reflexivo desenvolvido ao longo do EP.

4.7 Reflexão

A reflexão desempenhou um papel chave no decurso do EP, tendo um impacto muito significativo para o meu crescimento profissional. Neste sentido, o professor reflexivo caracteriza-se pela capacidade de analisar criticamente a sua prática pedagógica e adaptar a sua intervenção às diferentes situações que surgem no contexto de aula, particularmente em cenários marcados pela incerteza e imprevisibilidade (Schon, 2017). Segundo Schön (1992), a reflexão pode ter lugar durante a própria ação (reflexão na ação), ou após a ação (reflexão sobre a ação). A reflexão na ação verifica-se quando o professor identifica situações inesperadas e adapta a sua atuação em função do grupo e das exigências do momento. Já a reflexão sobre a ação corresponde à análise realizada posteriormente à aula, permitindo ao professor interpretar criticamente as decisões tomadas e pensar em estratégias de melhoria futura.

De acordo com Zwozdiak-Myers (2020), a capacidade de observar, analisar e refletir de forma crítica sobre a prática pedagógica assume um papel central no crescimento profissional do professor, contribuindo para otimizar a qualidade das dinâmicas letivas. Neste sentido, a reflexão revelou-se um processo constante ao longo do EP, alimentado não apenas pelas experiências vivenciadas durante a lecionação, mas também pela observação das aulas ministradas pelo PC e pelos restantes EE.

Uma vez que assistia às aulas dos restantes EE e do PC, no final de cada dia de estágio o NE reunia-se para analisar e refletir acerca das aulas lecionadas nesse dia. Estes momentos foram determinantes, pois permitiam identificar os aspetos positivos, reconhecer dificuldades e discutir possíveis estratégias para melhorar intervenções futuras. Para além disso, ouvir as opiniões, sugestões e perspetivas dos restantes EE e, sobretudo, do PC, contribuiu significativamente para o desenvolvimento da minha capacidade de análise crítica relativamente ao processo de ensino-aprendizagem.

Paralelamente a estes momentos de reflexão conjunta, realizava igualmente reflexões individuais sobre todas as aulas que lecionava. Nessas reflexões procurava analisar as estratégias utilizadas ao longo da aula, compreender se as mesmas tinham sido adequadas ao contexto e aos alunos e identificar as razões pelas quais determinados aspetos não tinham decorrido como previsto. Este processo permitiu-me analisar de forma mais consciente sobre a minha prática pedagógica e procurar soluções ou alterações que possibilitassem melhorar as intervenções futuras. Para além disso, também realizei reflexões acerca das aulas dos restantes EE que foram observadas pela PO, o que permitiu desenvolver ainda mais a minha capacidade de análise e de interpretação das diferentes situações pedagógicas.

Relativamente à reflexão na ação, considero que, numa fase inicial do EP, já possuía alguma capacidade para identificar situações que não estavam a decorrer como previsto e proceder às adaptações necessárias durante a própria aula. Contudo, com o decorrer do estágio, esta competência foi sendo progressivamente aperfeiçoada, permitindo-me atuar de forma cada vez mais consciente, rápida e ajustada às necessidades dos alunos e às exigências do contexto.

Já no que diz respeito à reflexão sobre a ação, apesar de ter sentido uma evolução clara ao longo do EP, existiram momentos em que tive dificuldade em encontrar estratégias eficazes para evitar que determinados problemas voltassem a acontecer. Esta dificuldade tornava-se mais evidente pelo facto de cada turma apresentar características e necessidades distintas, obrigando-me a adaptar constantemente as estratégias utilizadas. Em particular, na turma menos motivada, os problemas surgiam com maior frequência e o número de estratégias que produziam resultados positivos era mais reduzido, levando-me a refletir de forma mais aprofundada sobre as decisões tomadas e sobre possíveis soluções para os desafios encontrados.

Ainda assim, considero que todo este processo reflexivo foi fundamental para o meu crescimento durante o EP. A reflexão permitiu-me desenvolver uma maior capacidade de análise crítica relativamente à minha prática pedagógica, compreender melhor as necessidades dos alunos e adaptar as estratégias às características das diferentes turmas. Mais do que identificar problemas, este processo ajudou-me a encarar os desafios surgidos ao longo do estágio como oportunidades de aprendizagem e crescimento

profissional, contribuindo para a construção de uma atuação pedagógica mais fundamentada, consciente e ajustada à realidade.

4.8 Contraste de realidades: lecionar ao 6.º ano

Durante o segundo semestre do EP, tive a oportunidade de lecionar 10 aulas de 90 minutos a uma turma do 6.º ano de escolaridade. Estas aulas foram planeadas e operacionalizadas em conjunto com um dos restantes EE e dividiram-se entre as modalidades de ginástica e atletismo, com cinco aulas destinadas a cada uma delas. Ao longo deste processo, contei sempre com a supervisão do professor titular da turma, com quem realizamos sempre, no final das aulas, pequenos momentos de reflexão acerca das mesmas.

Esta experiência revelou-se bastante diferente daquela que tinha vivido até então com as turmas do ensino secundário, obrigando-me a adaptar a linguagem utilizada, as estratégias de intervenção pedagógica e a própria estrutura das aulas. Nesta faixa etária, tornou-se evidente a importância de recorrer a tarefas mais dinâmicas e lúdicas, capazes de manter os alunos motivados e envolvidos ao longo da aula. Os alunos demonstravam um enorme entusiasmo relativamente às aulas de EF, evidenciando constantemente vontade de participar, aprender e superar os desafios propostos. Assim, a motivação dos alunos era relativamente fácil de estimular, sendo possível observar muitos momentos de grande entusiasmo e envolvimento durante as aulas.

As aulas de ginástica apresentaram desafios bastante distintos daqueles que tinha vivenciado anteriormente, sobretudo devido aos receios demonstrados por alguns alunos perante determinados elementos gímnicos. Situações relacionadas com o medo de realizar rolagentos, saltos no minitrampolim ou saltos para o plinto surgiram com alguma frequência, exigindo uma intervenção muito centrada na criação de um ambiente de confiança e segurança. Recordo, em particular, o caso de uma aluna que, inicialmente, recusava realizar o rolagento à retaguarda por receio. Contudo, através do incentivo e da adaptação progressiva das tarefas, acabou por conseguir realizar o elemento nessa mesma aula, ainda que com ajuda. Estes pequenos momentos de superação revelaram-se extremamente gratificantes, permitindo-me perceber o impacto que o incentivo e a confiança transmitida pelo professor podem ter na motivação e no desenvolvimento dos alunos.

Um dos aspetos que mais me marcou ao longo destas aulas foi o entusiasmo constante demonstrado pelos alunos. Era frequente os alunos terminarem as aulas visivelmente felizes e motivados, pedindo que determinados exercícios fossem repetidos nas aulas seguintes. Este entusiasmo obrigava também a uma gestão cuidada da turma, não devido a problemas de indisciplina, mas sim pelo elevado nível de excitação e envolvimento demonstrado pelos alunos durante as atividades.

Relativamente às aulas de atletismo, estas assumiram uma dinâmica muito diferente da observada na ginástica. Logo na primeira aula, a turma foi dividida em equipas que se mantiveram para as restantes aulas da modalidade, com nomes e “gritos de guerra” característicos criados pelas próprias equipas. A competição foi utilizada como principal estratégia de motivação, verificando-se bastante eficaz no aumento do empenho e envolvimento dos alunos. Ao longo das aulas eram frequentemente realizadas atividades competitivas, existindo pontuações e classificações associadas aos desempenhos das equipas. Para além da motivação, esta estratégia revelou-se igualmente importante ao nível da gestão da turma, facilitando o controlo do comportamento dos alunos durante as aulas.

A última aula de atletismo assumiu um carácter essencialmente competitivo, integrando diferentes conteúdos previamente abordados, nomeadamente a corrida de resistência, corrida de estafetas e salto em comprimento. Este momento permitiu observar elevados níveis de empenho, entusiasmo e cooperação entre os alunos, funcionando simultaneamente como um momento de consolidação das aprendizagens desenvolvidas ao longo das aulas anteriores.

De uma forma geral, considero que esta experiência foi extremamente enriquecedora para o meu desenvolvimento enquanto EE, permitindo-me contactar com uma realidade bastante diferente daquela que experienciava habitualmente no ensino secundário. A necessidade de adaptar constantemente a linguagem, as estratégias pedagógicas e a organização das aulas às características desta faixa etária contribuiu significativamente para desenvolver a minha capacidade de adaptação a diferentes contextos de ensino. Para além disso, permitiu-me compreender que a intervenção pedagógica deve ser construída em função das características dos alunos, exigindo do

professor flexibilidade, sensibilidade pedagógica e capacidade de ajustar continuamente as suas estratégias às necessidades de cada grupo.

4.9 Lecionar a turmas de cursos profissionais

Durante o EP, tive igualmente a oportunidade de lecionar duas turmas de cursos profissionais. Estas turmas eram bastante distintas entre si, e também muito diferentes da realidade vivenciada nas turmas de ensino regular. Ambas as turmas possuíam apenas uma aula semanal de 90 minutos, sendo que várias dessas aulas acabaram por sofrer alterações relativamente ao inicialmente planeado, devido à participação frequente dos alunos em atividades e visitas de estudo.

Numa das turmas, lecionei a disciplina de EF, verificando-se algumas diferenças relativamente às turmas do ensino regular, particularmente ao nível do PLA. O planeamento desta turma contemplava uma maior variedade de modalidades, embora com um número bastante reduzido de aulas destinadas a cada uma delas. Tratava-se de uma turma que demonstrava gosto e entusiasmo pela prática da EF, apesar de, por vezes, ser desafiante ao nível da gestão e do controlo do comportamento.

À semelhança do que aconteceu noutras turmas, as obras no PG condicionaram o desenvolvimento da ginástica acrobática, obrigando à realização de reajustamentos na respetiva UD. Esta situação reforçou a importância de encarar o planeamento como um processo flexível e adaptável às condicionantes do contexto. Para além disso, a interrupção antecipada das aulas, decorrente do início dos estágios dos alunos, evidenciou igualmente a necessidade de ajustar continuamente o processo de ensino às especificidades desta realidade educativa.

A turma do curso profissional de Técnico de Desporto, revelou-se uma experiência bastante diferente, uma vez que lecionei dois módulos de carácter teórico. Esta foi uma realidade nova ao longo do EP, trazendo desafios distintos daqueles vivenciados nas aulas práticas de EF. A preparação e organização das aulas exigiram um processo de adaptação significativo, nomeadamente ao nível da elaboração das UD e dos próprios PA para um contexto predominantemente teórico. Esta realidade obrigou-me a repensar várias das estratégias utilizadas habitualmente nas aulas práticas, exigindo uma preparação pedagógica distinta e uma maior preocupação com a organização e

sequenciação dos conteúdos. Para a leção dos conteúdos elaborei *PowerPoints* e recorri também a momentos de reflexão, debate e discussão conjunta acerca das diferentes temáticas abordadas. A avaliação foi realizada através de diferentes instrumentos, incluindo testes teóricos e trabalhos de grupo com apresentação oral.

Numa fase inicial, uma das principais dificuldades sentidas relacionou-se com a gestão temporal das aulas, sobretudo pela dificuldade em prever com rigor o tempo necessário para cada momento previsto no PA. Apesar desta competência ter vindo a melhorar progressivamente ao longo da leção dos módulos, considero que continuou a representar um desafio até ao final do EP.

Ainda assim, a possibilidade de lecionar em diferentes cursos profissionais revelou-se extremamente enriquecedora para o meu desenvolvimento enquanto EE. Para além de me permitir contactar com realidades distintas das vivenciadas no ensino regular, esta experiência contribuiu para desenvolver a minha capacidade de adaptação a diferentes contextos, públicos e formas de organização do ensino. Em particular, a leção de conteúdos teóricos permitiu-me mobilizar e desenvolver competências pedagógicas diferentes das habitualmente utilizadas nas aulas práticas de EF, alargando a minha compreensão sobre a diversidade de contextos em que a intervenção docente pode ocorrer.

4.10 Proposta de alteração dos critérios e descritores de Dança e de Ginástica Acrobática

Ao longo do EP, o NE procurou assumir uma postura participativa e interventiva dentro do grupo de EF, não se limitando apenas à leção das aulas e às tarefas diretamente associadas ao estágio. Neste sentido, foi elaborada uma proposta de alteração dos critérios e descritores de avaliação das modalidades de Dança e Ginástica Acrobática, posteriormente apresentada ao grupo de EF da escola. Esta proposta surgiu após uma análise crítica das grelhas de avaliação inicialmente utilizadas nestas modalidades, tendo sido identificados alguns aspetos que, na nossa perspetiva, poderiam ser ajustados de forma a tornar o processo de avaliação mais claro, organizado e adequado aos conteúdos efetivamente lecionados e aos diferentes níveis de desempenho normalmente encontrados dentro das turmas.

Na modalidade de dança, as alterações propostas incidiram sobre as componentes de Salsa, Malhão e Coreografia Criativa. No caso da Salsa, considerámos que os critérios inicialmente definidos eram demasiado específicos e centrados na execução de uma coreografia previamente definida, o que acabava por limitar a adaptação das tarefas aos diferentes níveis de desempenho dos alunos. Assim, procurámos definir critérios mais abrangentes e flexíveis, capazes de serem aplicados a diferentes coreografias e ajustados às características das turmas.

Relativamente ao Malhão, apesar de se tratar de uma dança tradicional com uma coreografia previamente definida, considerámos igualmente importante propor critérios menos centrados na avaliação específica de cada passo da coreografia. Procurámos então definir critérios que permitissem alguma flexibilidade na adaptação da dança aos diferentes níveis de desempenho das turmas.

Na Coreografia Criativa, procurámos estruturar os critérios de avaliação de forma a contemplar simultaneamente componentes de grupo e componentes individuais, permitindo uma diferenciação mais justa e equilibrada entre os níveis de desempenho dos alunos.

No caso da Ginástica Acrobática, considerámos que os critérios inicialmente existentes se encontravam demasiado centrados na avaliação de figuras específicas, o que poderia dificultar o processo de avaliação e não refletir de forma totalmente ajustada o desempenho global dos alunos. Nesse sentido, procurámos definir critérios mais transversais às diferentes figuras realizadas, valorizando aspetos como o controlo motor e alinhamento, a execução técnica, os momentos de monte, manutenção e desmonte das figuras e ainda a componente coreográfica.

A elaboração desta proposta revelou-se uma experiência particularmente enriquecedora, uma vez que permitiu desenvolver competências de análise crítica relativamente aos processos de avaliação utilizados pelo grupo de EF, bem como refletir sobre a adequação dos critérios de avaliação às individualidades dos alunos, aos conteúdos lecionados e às características do contexto pedagógico. Para além disso, possibilitou uma participação mais ativa nos processos de discussão pedagógica do grupo

de EF, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura mais fundamentada e reflexiva relativamente às práticas de avaliação.

Vale a pena destacar que, aquando da escrita do presente relatório, a proposta apresentada ao grupo de EF ainda se encontrava em fase de análise, não tendo sido tomada uma decisão definitiva relativamente à sua aprovação ou rejeição.

5. Envolvimento na Comunidade Escolar

O presente capítulo aborda o envolvimento na comunidade escolar no decurso do EP, contemplando a participação nas diferentes iniciativas e atividades desenvolvidas no contexto da escola. Para além da componente letiva, o EP integra também uma dimensão mais ampla de intervenção, que pressupõe a inserção do EE na dinâmica da comunidade educativa e o contacto com os diferentes agentes que a constituem.

Neste sentido, a participação em atividades promovidas pelo NE, pelo grupo de EF e pela EC revelou-se fundamental para uma compreensão mais abrangente da realidade escolar, permitindo o contacto com alunos, professores e outros elementos da comunidade escolar. Estas experiências constituem uma oportunidade de enriquecimento pessoal e profissional, permitindo ao EE uma maior integração na dinâmica escolar, o estabelecimento de relações com os diferentes elementos da comunidade educativa e uma participação mais ativa nas diversas iniciativas desenvolvidas no contexto escolar.

5.1 Papel do Diretor de Turma

O Diretor de Turma (DT) exerce uma função fundamental no contexto escolar, sendo responsável pela coordenação pedagógica e acompanhamento global dos alunos de uma turma. Para além da sua função letiva, cabe-lhe estabelecer a ponte entre os diferentes intervenientes do processo educativo, nomeadamente alunos, professores e encarregados de educação, acompanhando o percurso escolar dos alunos e contribuindo para o seu bom desempenho educativo.

No meu caso, tive a oportunidade de contactar de forma próxima com esta realidade, uma vez que o PC era DT de uma turma do ensino profissional. Logo no início do ano letivo, estive envolvido no momento de receção dos alunos, colaborando na apresentação de informações iniciais, como o calendário escolar e o horário, o que

constituiu um primeiro contacto com algumas das responsabilidades associadas a esta função.

Ao longo do EP, fui tendo contacto com outras tarefas inerentes ao papel de DT, como a justificação de faltas e o acompanhamento da turma em diferentes situações, bem como compreender, ainda que de forma indireta, o contacto estabelecido com os Encarregados de Educação. Tive ainda a oportunidade de assistir a reuniões de conselho de turma, tendo, inclusive, na reunião de final do primeiro semestre, assumido, juntamente com os restantes elementos do NE, um papel ativo na sua condução, através da leitura e apresentação das sínteses descritivas elaboradas.

O contacto com todas as tarefas descritas permitiu-me compreender a complexidade e a responsabilidade associadas ao papel do DT, que vai muito além da componente letiva. A necessidade de acompanhar de forma próxima os alunos, gerir diferentes situações e articular com diversos intervenientes evidencia a importância desta função no funcionamento da escola. Assim, considero que o DT tem uma função preponderante na promoção do sucesso escolar e na construção de um ambiente educativo positivo.

5.2 Participação no Desporto Escolar

O Desporto Escolar (DE) representa uma oportunidade educativa complementar ao currículo formal, tendo particular importância no incentivo à atividade física, no desenvolvimento de competências sociais e na formação integral dos alunos. Neste contexto, estas atividades permitem aos alunos vivenciar experiências desportivas diversificadas, fomentando valores como o respeito, a cooperação e o espírito de equipa.

5.2.1 Desporto Escolar de Badminton

No âmbito do DE, acompanhei a modalidade de badminton, participando tanto nos treinos como nas competições durante todo o ano letivo.

No que diz respeito aos treinos, colaborei ativamente com o professor responsável, auxiliando na organização dos alunos, na dinamização de exercícios e no acompanhamento das diferentes atividades propostas. Estive presente de forma regular nos mesmos que, até dezembro, se realizavam duas vezes por semana, passando posteriormente a acontecer apenas uma vez por semana. Estes momentos contaram com

a presença de alunos de várias faixas etárias e níveis de desempenho, o que exigiu uma constante adaptação às características individuais dos participantes, tornando a experiência ainda mais enriquecedora.

Nas competições, desempenhei diferentes funções, nomeadamente arbitragem de jogos, controlo e registo das pontuações no sistema e organização da ordem dos jogos seguintes. Desempenhar estas tarefas permitiu-me perceber melhor a dinâmica competitiva do DE e a forma como estas competições são organizadas, ajudando a desenvolver competências organizacionais, de responsabilidade e de gestão de eventos desportivos.

Esta experiência permitiu-me compreender de forma mais clara a relevância do DE para os alunos, na medida em que constitui uma oportunidade para a vivência de experiências desportivas diversificadas e para a prática regular de atividade física.

5.2.2 Desporto Escolar de Natação

Embora não tenha acompanhado os treinos do DE de Natação, estive presente nos dois encontros competitivos realizados durante o ano letivo.

No primeiro encontro, a minha atuação centrou-se na cronometragem das provas. Esta experiência foi bastante relevante para o meu desenvolvimento por me ter proporcionado um primeiro contacto com a dinâmica competitiva desta modalidade, contribuindo para uma maior familiarização com este contexto.

Na sequência desta experiência, estive posteriormente envolvido na organização do 2.º encontro de Natação - “*Splash and GO*”, uma atividade dirigida aos alunos do DE de natação do agrupamento. Importa destacar que este encontro foi integralmente organizado pelo NE, o que implicou uma participação ativa em todas as fases do processo, desde o planeamento até à sua concretização.

Numa fase inicial, a organização do evento passou pela definição das provas a realizar, pela distribuição dos alunos pelas diferentes provas e pela estruturação da ordem das mesmas, procurando garantir uma sequência lógica e equilibrada. Para além disso, foram elaborados os documentos necessários para o registo dos resultados e distribuídas funções pelos diferentes elementos envolvidos na organização.

Durante a realização do encontro, desempenhei funções específicas relacionadas com a cronometragem das provas, sendo responsável por registar os tempos dos alunos nas diferentes provas e encaminhá-los posteriormente para a colega responsável pelo registo no sistema. Após a conclusão das provas, procedemos à identificação dos melhores desempenhos, destacando-se os oito melhores alunos de cada prova, que foram apurados para a próxima fase da competição.

De uma forma geral, a atividade decorreu de forma bastante positiva, tendo sido possível cumprir o programa estabelecido de forma eficiente e organizada. A experiência revelou-se particularmente enriquecedora, uma vez que exigiu um elevado nível de planeamento e articulação entre os elementos do NE, nomeadamente na definição da ordem das provas, procurando evitar a realização consecutiva de provas pelos mesmos alunos e garantindo tempos adequados de recuperação. Este processo ajudou a desenvolver as minhas competências de trabalho em equipa, bem como de gestão e organização de eventos desportivos, permitindo-me também compreender melhor a dinâmica e funcionamento das competições na modalidade de natação.

Em suma, a participação no DE mostrou-se uma experiência bastante enriquecedora, onde pude compreender a sua importância no desenvolvimento dos alunos e, simultaneamente, aperfeiçoar competências ao nível da organização, intervenção e gestão de atividades desportivas. Enfatizar outro aspeto positivo, o contacto com modalidades com as quais não tinha uma relação tão próxima, contribuindo para o alargamento dos meus conhecimentos e experiências no contexto desportivo e educativo, assim como, pensar nos parâmetros burocráticos e de gestão de provas específicas.

5.3 Atividades organizadas pelo núcleo de estágio

Ao longo do ano letivo, o NE foi responsável pela dinamização de diversas atividades, a fim de promover a participação dos alunos, complementar o processo de ensino-aprendizagem e fomentar o envolvimento na comunidade escolar.

5.3.1 Torneio Interturmas de Voleibol 3x3

No âmbito das atividades dinamizadas pelo NE, estive envolvido na organização e operacionalização de um torneio de voleibol 3x3, dirigido aos alunos das três turmas de ensino regular às quais lecionei. Esta iniciativa teve como foco primário fomentar o

interesse dos alunos pela modalidade que estávamos a lecionar na altura.

O torneio foi totalmente organizado pelo NE, envolvendo várias tarefas preparatórias, tais como a criação do regulamento, a recolha das equipas participantes e a identificação de alunos interessados em desempenhar funções de arbitragem. Terminados todos estes pontos, procedemos à construção do quadro competitivo e à preparação dos prémios a atribuir, garantindo uma estrutura organizada e adequada ao número de participantes.

Durante a realização do torneio, desempenhei funções relacionadas com o registo dos resultados, controlo da pontuação das equipas ao longo da fase de grupos e orientação dos jogos seguintes. Estas tarefas exigiram atenção, organização e capacidade de gestão do tempo, de forma a assegurar o bom funcionamento da atividade. Esta atividade decorreu de forma bastante positiva, tendo sido possível cumprir todos os objetivos inicialmente definidos. Verificou-se uma boa adesão dos alunos, com a participação de cerca de 26 alunos (provenientes das diferentes turmas). Esta atividade contribuiu para o desenvolvimento das minhas competências ao nível da organização de competições desportivas e do trabalho em equipa.

5.3.2 Seminário de Arbitragem

O Seminário de Arbitragem (anexo 6) foi outra atividade dinamizada pelo NE, em colaboração com o NE da UMAIA. Esta atividade foi dirigida aos alunos do curso profissional de Técnico de Desporto e teve como principal objetivo sensibilizar para a função do árbitro nas diferentes modalidades, nomeadamente futebol, andebol e ténis, abordando aspetos como a preparação para os jogos, a tomada de decisão e o papel desempenhado durante a competição.

Relativamente à organização do seminário, estivemos envolvidos no convite aos árbitros participantes, na divulgação da atividade junto dos alunos e na elaboração do guião orientador, em articulação com o NE da UMAIA. Este processo implicou um trabalho conjunto entre diferentes elementos, exigindo capacidade de comunicação e coordenação para a definição dos conteúdos e da estrutura da sessão.

Contudo, importa referir que a fase de preparação apresentou algumas dificuldades, particularmente ao nível da comunicação e articulação com o NE da

UMAIA, o que constituiu um desafio adicional no processo organizativo. Ainda assim, esta situação acabou por se revelar uma oportunidade de aprendizagem, uma vez que exigiu adaptação, capacidade de resolução de problemas e trabalho em equipa com elementos com os quais não tinha uma relação próxima.

Durante a realização do seminário, desempenhei funções de apoio, nomeadamente no acompanhamento das turmas e na gestão do comportamento dos alunos.

O seminário decorreu de forma positiva, contando com uma boa adesão por parte dos alunos e abordando temas relevantes e interessantes no âmbito da arbitragem. De forma global, esta atividade contribuiu para o aprofundamento dos meus conhecimentos sobre a arbitragem, incluindo modalidades com as quais não tinha uma relação tão próxima, permitindo compreender melhor o papel e as exigências associadas a esta função. A elaboração do guião constituiu um desafio importante, obrigando a refletir sobre a forma de orientar a interação com os convidados e garantir a abordagem dos conteúdos pretendidos, contribuindo assim para o aperfeiçoamento das minhas valências ao nível da organização, comunicação e trabalho colaborativo.

5.4 Outras Atividades Escolares

Para além das atividades dinamizadas pelo NE, no decurso do ano letivo tive ainda a possibilidade de integrar diversas iniciativas promovidas pela escola e por outros grupos disciplinares, contribuindo para o meu envolvimento na comunidade escolar.

5.4.1 A Maior Aula de EF do Mundo

No âmbito do Dia Europeu do Desporto na Escola, participei na atividade “A Maior Aula de EF do Mundo”. Esta atividade consistiu na realização de uma coreografia conjunta, envolvendo várias turmas. No que diz respeito à minha intervenção, acompanhei a turma do curso profissional de Técnico de Desporto, incentivando a sua participação e assegurando a organização do grupo durante a atividade.

5.4.2 Corta-Mato Escolar

No último dia de aulas do primeiro semestre, realizou-se o Corta-Mato Escolar. Esta atividade envolveu um elevado número de alunos, constituindo um momento de grande participação e dinamismo no contexto escolar. Relativamente à minha intervenção, desempenhei funções na zona de chegada, sendo responsável por controlar

a ordem de chegada dos alunos e transmitir essa informação ao professor encarregue do registo dos resultados. Esta função exigiu atenção, rigor e capacidade de concentração, de forma a garantir a fiabilidade dos resultados obtidos.

Este tipo de iniciativa é relevante no incentivo à atividade física e do espírito de comunidade no contexto escolar.

5.4.3 Aventura e Desafio *Fun*

A atividade “Aventura e Desafio *Fun*” foi realizada na Quinta do Carvalho e foi dirigida a várias turmas de diferentes cursos profissionais. Durante a atividade, os alunos foram organizados em equipas, tendo eu, em conjunto com uma colega do EP, ficado responsável por acompanhar e controlar uma das equipas da nossa turma. Durante o dia, os alunos integraram diversas atividades de carácter competitivo e recreativo.

A atividade proporcionou um ambiente dinâmico e motivador, marcado pela participação ativa dos alunos e pela interação entre diferentes turmas. Para além disso, revelou ser uma experiência enriquecedora ao nível do acompanhamento de alunos num ambiente diferente do habitual, exigindo atenção, responsabilidade e capacidade de gestão do grupo ao longo de um conjunto diversificado de atividades.

6. Investigação em Contexto docente

Relação entre o estado de bem-estar e o envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física

Resumo

O presente estudo teve como objetivo analisar a relação entre o estado de bem-estar dos alunos, incluindo a qualidade do sono, e o seu nível de envolvimento nas aulas de Educação Física. A amostra deste estudo foi constituída por 49 alunos do 12.º ano de escolaridade, pertencentes a três turmas distintas. A recolha de dados foi realizada no contexto das aulas de Educação Física ao longo do mês de março, totalizando 22 momentos de recolha de dados. Para a avaliação do estado de bem-estar dos alunos foi utilizado o *Hooper Index*, aplicado antes de cada aula. O envolvimento dos alunos foi analisado através de dois instrumentos complementares, um questionário de autorrelato preenchido pelos alunos no final de cada aula e uma grelha de observação preenchida pelo estudante-investigador durante as sessões. Os resultados demonstraram a existência de correlações positivas significativas, de magnitude fraca a moderada, entre as diferentes dimensões do estado de bem-estar e o envolvimento autorrelatado dos alunos. Assim, alunos que reportaram melhor qualidade do sono, menores níveis de fadiga, stress e dor muscular tenderam igualmente a apresentar níveis superiores de envolvimento percecionado nas aulas. Relativamente ao envolvimento observado, apenas a variável fadiga apresentou uma relação significativa. Verificou-se ainda uma correlação positiva significativa entre o envolvimento autorrelatado e o envolvimento observado. Os resultados obtidos parecem reforçar a importância da consideração do estado de bem-estar dos alunos no contexto das aulas de Educação Física, evidenciando que fatores associados ao sono, fadiga, stress e dor muscular estão relacionados com a forma como os alunos vivenciam e participam nas atividades propostas.

PALAVRAS-CHAVE: BEM-ESTAR; EDUCAÇÃO FÍSICA; ENVOLVIMENTO; HOOPER INDEX; SONO.

Abstract

The present study aimed to analyse the relationship between the student's well-being, including the quality of sleep, and their level of engagement in Physical Education classes. The sample consisted of 49 twelfth-grade students from three different classes. Data collection was conducted during Physical Education lessons throughout the month of March, totalling 22 data collection moments. To assess students' well-being, the Hooper Index was used, being applied before each class. Students' engagement was analysed using two complementary instruments, a self-report questionnaire completed by students at the end of each lesson and an observation grid completed by the student-researcher during the sessions. The results demonstrated the existence of significant positive correlations, of weak to moderate magnitude, between the different dimensions of well-being and students' self-reported engagement. Thus, students who reported better sleep quality, lower levels of fatigue, stress and muscle soreness also tended to present higher levels of perceived engagement during classes. Regarding observed engagement, only the fatigue variable showed a significant relationship. A significant positive correlation was also found between self-reported engagement and observed engagement. The results obtained seem to reinforce the importance of considering students' well-being in the context of Physical Education classes, highlighting that factors associated with sleep, fatigue, stress and muscle soreness are related with the way students experience and participate in the proposed activities.

KEYWORDS: WELL-BEING; PHYSICAL EDUCATION; ENGAGEMENT; HOOPER INDEX; SLEEP.

6.1 Introdução

A EF assume um papel fundamental no desenvolvimento global dos alunos, contribuindo não só para a melhoria da condição física, mas também para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas (Bailey, 2006). Neste sentido, o envolvimento dos alunos nas aulas de EF constitui um fator decisivo para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que níveis elevados de participação e empenho estão frequentemente associados a melhores resultados de aprendizagem e a uma maior adesão à prática de atividade física (Siedentop, 1994; Silverman, 2005).

O conceito de envolvimento dos alunos pode ser entendido como o grau de participação ativa, esforço e atenção demonstrado por estes, durante as atividades propostas. De acordo com Skinner et al. (2009), o envolvimento escolar reflete-se através de comportamentos como a participação nas tarefas, o esforço e o interesse demonstrado nas atividades. Neste sentido, o envolvimento pode ser entendido como um constructo multidimensional, integrando componentes comportamentais, emocionais e cognitivas. No contexto específico da EF, o envolvimento dos alunos está frequentemente associado ao tempo de empenho motor, à participação nas tarefas e à atitude demonstrada perante as atividades propostas (Siedentop & Tannehill, 2000). Contudo, o nível de envolvimento dos alunos nas aulas pode ser influenciado por diversos fatores, nomeadamente variáveis de natureza física, psicológica e social. Entre esses fatores, o estado de bem-estar, incluindo dimensões como a qualidade do sono, a fadiga, o stress e a dor muscular, tem vindo a assumir uma importância crescente na investigação relacionada com o desempenho académico e desportivo.

O sono desempenha um papel essencial na recuperação física e mental, influenciando processos como a atenção, a motivação, a regulação emocional e o desempenho cognitivo (Carskadon, 2011; Owens et al., 2014). A diminuição da qualidade do sono pode comprometer estes processos, que são fundamentais para a participação ativa dos alunos nas aulas. Desta forma, alterações no sono poderão refletir-se no comportamento dos alunos em contexto de aula, influenciando o seu nível de envolvimento nas atividades propostas, particularmente em disciplinas com forte componente prática, como a EF.

Durante a adolescência, período correspondente à faixa etária dos alunos do ensino secundário, são frequentemente verificadas alterações nos padrões de sono, sendo comum a redução da duração e da qualidade do mesmo. Estudos indicam que muitos adolescentes não atingem as recomendações de sono adequadas, o que pode resultar em níveis elevados de fadiga, diminuição da concentração e menor disposição para a realização de atividades físicas ou académicas (Owens et al., 2014; Short et al., 2013).

No contexto do desporto e da atividade física, o estado de bem-estar tem sido frequentemente avaliado através de instrumentos de autorrelato, como o Hooper Index, que integram dimensões como a qualidade do sono, o nível de fadiga, o stress e a dor muscular (Hooper & Mackinnon, 1995). Estas dimensões, quando consideradas em conjunto, possibilitam uma análise mais abrangente das condições que podem influenciar o comportamento e o desempenho dos alunos em contexto de aula.

Apesar da crescente investigação sobre os efeitos do sono e do bem-estar no desempenho físico e cognitivo, ainda são relativamente escassos os estudos que analisam especificamente a relação entre estas variáveis e o envolvimento dos alunos nas aulas de EF. Assim, torna-se pertinente investigar de que forma o estado de bem-estar diário dos alunos pode influenciar o seu nível de participação e empenho nas atividades propostas durante as aulas.

Deste modo, o presente estudo pretende analisar a relação entre o estado de bem-estar dos alunos e o seu nível de envolvimento nas aulas de EF, procurando identificar se variações nestas dimensões estão associadas a diferenças nos níveis de participação e empenho dos alunos.

6.2 Metodologia

Desenho do estudo

O presente estudo apresenta uma abordagem quantitativa, de carácter correlacional, com recolha de dados realizada em múltiplos momentos ao longo de várias aulas. Este tipo de abordagem permite analisar a relação entre diferentes variáveis ao longo de vários momentos de recolha de dados, possibilitando a observação de possíveis associações entre o estado de bem-estar dos alunos e o seu nível de envolvimento nas aulas de EF.

Tratando-se de um estudo correlacional, não se pretende estabelecer relações de causalidade entre as variáveis, mas sim identificar padrões de associação entre o estado de bem-estar dos alunos e o seu envolvimento nas atividades desenvolvidas em contexto de aula. A natureza longitudinal do estudo permite ainda observar possíveis variações nestas variáveis ao longo do tempo, contribuindo para uma análise mais consistente da sua relação.

Participantes

Participaram neste estudo 49 alunos do 12.º ano de escolaridade do ensino regular, provenientes três turmas distintas do ensino regular. Os participantes têm entre 17 e 19 anos de idade, sendo 28 do sexo feminino e 21 do sexo masculino. A amostra foi selecionada por conveniência, visto que os participantes integravam as turmas lecionadas no âmbito do EP.

A recolha de dados foi previamente autorizada pela direção da instituição de ensino, garantindo o seu enquadramento formal e o normal desenrolar das atividades letivas. A participação no estudo foi voluntária, tendo sido garantidos o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, os quais foram utilizados exclusivamente para fins académicos. Antes do início da recolha de dados, os alunos foram devidamente informados acerca dos objetivos do estudo, dos procedimentos a realizar e da natureza da sua participação, tendo a liberdade de decidir se pretendiam participar ou não, podendo desistir a qualquer momento e sem qualquer prejuízo. Adicionalmente, foi solicitado o preenchimento de um consentimento informado (Anexo 7), no qual eram apresentadas todas as informações relativas ao estudo. Relativamente aos alunos menores de idade, os respetivos encarregados de educação assinaram também este documento.

Instrumentos

Recorreu-se a três instrumentos distintos para a recolha de dados, de forma a avaliar diferentes dimensões relevantes para o estudo.

O primeiro instrumento utilizado foi o *Hooper Index*, desenvolvido por Hooper e Mackinnon em 1995, um questionário de autorrelato frequentemente utilizado no contexto da atividade física e do desporto para avaliar o estado de bem-estar dos indivíduos (anexo 8). Este instrumento permite monitorizar quatro dimensões principais:

qualidade do sono, nível de fadiga, níveis de stress e dor muscular. Cada uma destas dimensões é avaliada através de uma escala de *Likert* de sete pontos, permitindo avaliar diferentes componentes do estado de bem-estar do aluno (Hooper & Mackinnon, 1995). Na presente investigação, as dimensões do Hooper Index foram codificadas de forma que valores mais elevados correspondessem a um melhor estado de bem-estar.

O segundo instrumento utilizado foi um questionário de autorrelato sobre o envolvimento dos alunos na aula (Anexo 9). Este instrumento foi construído pelo estudante-investigador, baseando-se na *Engagement in Physical Education Scale*, desenvolvida por Stringfellow et al. (2024). O autorrelato utilizado é uma versão reduzida e adaptada ao contexto educacional vivenciado. A adaptação procurou preservar os indicadores centrais do envolvimento avaliados pela escala original, adequando-os às características do contexto escolar e das aulas de EF. Foi utilizada uma escala de cinco pontos, tendo como objetivo recolher a perceção dos próprios alunos no que diz respeito ao seu nível de participação, empenho e atenção durante as atividades realizadas na aula. No instrumento em causa, um maior nível de envolvimento traduz-se em valores mais elevados.

Por fim, foi utilizada uma grelha de observação do envolvimento dos alunos (Anexo 10), também construída pelo estudante-investigador e preenchida pelo mesmo durante as aulas. Os indicadores considerados na grelha foram definidos com base na literatura sobre envolvimento em contexto educativo e em EF, procurando contemplar comportamentos observáveis associados à participação e empenho dos alunos. Esta grelha permitiu registar, de forma sistemática, o nível de envolvimento demonstrado por cada aluno nas atividades propostas, tendo em consideração indicadores como a participação ativa nas tarefas, o tempo de empenho motor, a atenção às instruções e a atitude demonstrada durante a aula. Cada um destes indicadores foi avaliado através de uma escala de quatro pontos, permitindo obter uma classificação global do nível de envolvimento observado. Mais uma vez, valores mais elevados correspondem a um maior nível de envolvimento.

A construção do questionário de autorrelato e da grelha de observação teve por base a literatura existente sobre envolvimento em EF, tendo ambos os instrumentos sido

sujeitos à apreciação do PC e da PO da instituição de ensino superior, de forma a verificar a adequação dos indicadores considerados.

6.3 Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados efetuou-se no contexto das aulas de EF. Em duas das turmas, os dados foram recolhidos em oito aulas distintas, enquanto na outra turma apenas foi possível realizar a recolha em seis aulas, totalizando 22 momentos de recolha de dados. Esta recolha aconteceu durante o 2.º semestre letivo, permitindo recolher informação relativa ao estado de bem-estar dos alunos e ao seu nível de envolvimento ao longo de diferentes momentos letivos.

Antes do início de cada aula, os alunos foram convidados a preencher o *Hooper Index*, através de um formulário online disponibilizado através de um código QR. Este instrumento permitiu avaliar o estado de bem-estar dos alunos num momento prévio à aula, tendo em consideração as dimensões de qualidade do sono, fadiga, stress e dor muscular.

Durante a realização das aulas, o estudante-investigador procedeu ao preenchimento da grelha de observação do envolvimento dos alunos, registando de forma sistemática o nível de envolvimento demonstrado por cada aluno nas atividades propostas. Esta observação teve em conta diferentes indicadores, nomeadamente a participação ativa nas tarefas, o tempo de empenho motor, a atenção às instruções e a atitude demonstrada ao longo da aula.

Ao terminar cada aula, os alunos foram novamente solicitados a responder a um questionário de autorrelato sobre o seu envolvimento na aula, também através de um formulário online. Este questionário teve como finalidade recolher a perceção dos próprios alunos relativamente ao seu nível de participação, empenho e atenção durante as atividades desenvolvidas.

Todos os procedimentos foram realizados em contexto real de aula, sem interferência nas dinâmicas habituais, procurando garantir a naturalidade dos comportamentos observados.

6.4 Análise de dados

Os dados recolhidos foram tratados através de estatística descritiva e inferencial, com recurso ao software IBM SPSS *Statistics*. Foram calculadas a média e o desvio padrão para todas as variáveis em estudo, nomeadamente as dimensões do *Hooper Index* e os níveis de envolvimento dos alunos, obtidos por autorrelato e por observação.

Previamente à análise inferencial, foi verificada a normalidade da distribuição dos dados através do teste de *Shapiro-Wilk*. Tendo-se confirmado o cumprimento deste pressuposto, foi utilizada uma abordagem paramétrica. Assim, foi realizada uma análise correlacional com recurso ao coeficiente de correlação de *Pearson*, com o objetivo de analisar a relação entre as diferentes dimensões do estado de bem-estar (qualidade do sono, fadiga, stress e dor muscular) e do envolvimento dos alunos. Foi ainda analisada a relação entre as medidas de envolvimento obtidas por autorrelato e por observação, também com recurso ao coeficiente de correlação de *Pearson*.

A interpretação da magnitude das correlações seguiu critérios convencionais: valores de r próximos de 0,10 foram considerados fracos, valores próximos de 0,30 moderados e valores iguais ou superiores a 0,50 fortes (Cohen, 1988). O nível de significância estatística foi fixado em $p \leq 0,05$.

6.5 Resultados

Caracterização das variáveis em estudo

A Tabela 1 apresenta os valores descritivos das variáveis analisadas no estudo, nomeadamente a qualidade do sono, fadiga, stress, dor muscular, envolvimento autorrelatado e envolvimento observado.

Tabela 1 - *Estatísticas Descritivas das Variáveis em Estudo*

Variável	<i>N</i>	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>
Sono	49	1,17	7,00	4,91	1,35
Fadiga	49	2,17	6,88	4,81	1,20
Stress	49	2,00	7,00	5,31	1,40
Dor muscular	49	1,88	7,00	5,34	1,28
Envolvimento Autorrelatado	49	3,43	4,94	4,28	0,46
Envolvimento Observado	49	1,25	4,00	3,12	0,72

Os resultados demonstram que os alunos apresentaram uma média de $4,91 \pm 1,35$ na qualidade do sono, $4,81 \pm 1,20$ na fadiga, $5,31 \pm 1,40$ no stress e $5,34 \pm 1,28$ na dor muscular. Relativamente ao envolvimento nas aulas de EF, verificou-se uma média de $4,28 \pm 0,46$ no envolvimento autorrelatado e de $3,12 \pm 0,72$ no envolvimento observado.

Relação entre o estado de bem-estar e o envolvimento dos alunos

Com o objetivo de analisar a relação entre as diferentes dimensões do estado de bem-estar e o envolvimento dos alunos nas aulas de EF, foi realizada uma análise correlacional através do coeficiente de correlação de *Pearson*.

Tabela 2 - Correlação entre as Dimensões do Estado de Bem-Estar e o Envolvimento dos Alunos

Variáveis	Envolvimento Autorrelatado	Envolvimento Observado
Sono	,29 (,04)	,12 (,43)
Fadiga	,34 (,02)	,30 (,04)
Stress	,37 (,01)	,26 (,06)
Dor muscular	,35 (,02)	,21 (,14)

Nota. Os valores fora dos parênteses representam o coeficiente de correlação de *Pearson* (*r*). Os valores entre parênteses indicam a significância estatística (*p*). Correlações positivas indicam que valores mais elevados numa variável estão associados a valores mais elevados na outra.

Os resultados evidenciaram correlações positivas e estatisticamente significativas, de magnitude fraca a moderada, entre o envolvimento autorrelatado e todas as dimensões avaliadas pelo *Hooper Index*. Dentro da amostra, verificaram-se associações significativas entre o envolvimento autorrelatado e a qualidade do sono ($r = .292$; $p = .042$), a fadiga ($r = .339$; $p = .017$), o stress ($r = .370$; $p = .009$) e a dor muscular ($r = .345$; $p = .015$).

Relativamente ao envolvimento observado, apenas a fadiga apresentou uma correlação positiva e estatisticamente significativa de magnitude fraca ($r = .295$; $p = .040$). As restantes variáveis apresentaram correlações positivas, embora sem significância estatística.

Relação entre o envolvimento autorrelatado e o envolvimento observado

Tabela 3 - *Correlação entre o Envolvimento Autorrelatado e o Envolvimento Observado*

Variável	Envolvimento Autorrelatado	Envolvimento Observado
Envolvimento Autorrelatado	-	,60 (,001)
Envolvimento Observado	,60 (,001)	-

Nota. Os valores fora dos parênteses representam o coeficiente de correlação de *Pearson* (r). Os valores entre parênteses indicam a significância estatística (p). Correlações positivas indicam que valores mais elevados numa variável estão associados a valores mais elevados na outra.

Por fim, detetou-se uma correlação positiva forte e estatisticamente significativa entre o envolvimento autorrelatado e o envolvimento observado ($r = .603$; $p < .001$). Isto indica que alunos que reportaram níveis mais elevados de envolvimento mostraram também níveis superiores de envolvimento observado durante as aulas.

6.6 Discussão

O presente estudo teve como objetivo analisar a relação entre o estado de bem-estar dos alunos e o seu nível de envolvimento nas aulas de EF. De forma geral, os resultados evidenciaram a existência de relações positivas entre as diferentes dimensões do estado de bem-estar avaliadas através do *Hooper Index* e o envolvimento dos alunos nas aulas. Adicionalmente, verificou-se igualmente uma associação positiva significativa entre o envolvimento autorrelatado e o envolvimento observado.

Os resultados demonstraram a existência de correlações positivas significativas entre as diferentes dimensões do estado de bem-estar e o envolvimento autorrelatado dos alunos nas aulas de EF. Assim, os alunos que reportaram melhor qualidade do sono, menores níveis de fadiga, stress e dor muscular tenderam igualmente a apresentar níveis superiores de envolvimento percecionado durante as aulas. Importa salientar que, embora estatisticamente significativas, as correlações observadas apresentaram magnitudes fracas a moderadas, sugerindo que o estado de bem-estar constitui apenas um dos fatores associados ao envolvimento dos alunos nas aulas de EF. Neste sentido, o envolvimento dos alunos deverá ser compreendido como um fenómeno complexo, influenciado por múltiplos fatores de natureza individual, pedagógica e contextual.

Estes resultados demonstram que o estado de bem-estar dos alunos está associado à forma como os próprios percebem o seu nível de participação, empenho e motivação nas atividades desenvolvidas em aula. Neste sentido, alunos física e psicologicamente mais disponíveis poderão demonstrar maior predisposição para participar ativamente nas tarefas propostas, contribuindo para níveis mais elevados de envolvimento nas aulas de EF. No contexto específico da EF, em que a participação ativa constitui um elemento central do processo de aprendizagem, a associação observada entre o estado de bem-estar e o envolvimento dos alunos assume particular relevância.

A literatura tem vindo a demonstrar que variáveis associadas ao bem-estar, como a qualidade do sono, os níveis de fadiga, stress e dor muscular, podem influenciar o desempenho, a prontidão e a resposta psicofisiológica dos indivíduos em diferentes contextos de prática física e desportiva. Neste sentido, Silva et al. (2022) referem que alterações nas variáveis de bem-estar podem influenciar a capacidade de resposta e o rendimento dos participantes, destacando igualmente a importância da monitorização destes indicadores. De igual modo, Pastor Vicedo et al. (2023) salientam que níveis reduzidos de bem-estar podem afetar negativamente o desempenho e a prontidão dos participantes.

Além disso, Selmi et al. (2018) destacam que variáveis relacionadas com o bem-estar e recuperação podem influenciar estados emocionais, motivacionais e a percepção subjetiva das tarefas realizadas. Desta forma, os resultados encontrados no presente estudo parecem reforçar a importância do estado de bem-estar na forma como os alunos vivenciam e percebem o seu envolvimento nas aulas de EF.

Relativamente ao envolvimento observado, os resultados demonstraram a existência de uma correlação positiva significativa apenas com a variável fadiga, não se verificando relações estatisticamente significativas com as restantes dimensões do estado de bem-estar. Estes resultados sugerem que o estado de bem-estar dos alunos nem sempre se reflete de forma evidente nos comportamentos observáveis durante as aulas de EF. O facto de apenas a fadiga apresentar uma associação significativa poderá dever-se ao facto de esta dimensão possuir manifestações mais facilmente observáveis em contexto de aula, nomeadamente ao nível da intensidade de participação, do ritmo de execução das tarefas ou da persistência demonstrada durante a prática.

Uma possível explicação para estes resultados poderá relacionar-se com o facto de o envolvimento observado depender de indicadores externos e visíveis de participação, enquanto o envolvimento autorrelatado reflete simultaneamente componentes internas, emocionais e motivacionais dificilmente perceptíveis através da observação direta. Desta forma, mesmo quando os alunos apresentam níveis inferiores de bem-estar, poderão continuar a demonstrar comportamentos aparentemente semelhantes durante a aula, ainda que internamente se sintam menos envolvidos, motivados ou disponíveis para a realização das tarefas propostas.

Além disso, importa considerar que o envolvimento observado pode ser influenciado por diferentes fatores contextuais, como a dinâmica da aula, o tipo de tarefa proposta, a interação com os colegas ou até a própria interpretação do observador. Neste sentido, os resultados obtidos parecem reforçar a complexidade associada à avaliação do envolvimento dos alunos em contexto de aula, particularmente quando esta se baseia exclusivamente em indicadores observáveis.

Por fim, verificou-se a existência de uma correlação positiva significativa entre o envolvimento autorrelatado e o envolvimento observado. Estes resultados parecem indicar que, apesar das diferenças existentes entre ambas as formas de avaliação, os dois instrumentos tendem a refletir o mesmo fenómeno de forma relativamente consistente. A magnitude da correlação observada sugere uma convergência relevante entre ambas as formas de avaliação, reforçando a utilidade da observação sistemática como complemento às medidas de autorrelato.

Neste sentido, alunos que apresentaram níveis superiores de envolvimento percecionado tenderam igualmente a demonstrar maiores indicadores observáveis de participação e empenho durante as aulas. Ainda assim, importa considerar que cada instrumento avalia dimensões distintas do envolvimento, uma vez que o autorrelato permite aceder à perceção interna dos alunos relativamente à sua motivação, interesse e participação, enquanto a observação se centra essencialmente em comportamentos visíveis manifestados em contexto de aula.

Os resultados obtidos indicam que o uso conjunto de diferentes métodos de avaliação poderá contribuir para uma compreensão mais completa do envolvimento dos

alunos nas aulas de EF, permitindo integrar simultaneamente componentes subjetivas e comportamentais do envolvimento.

6.7 Conclusão

O presente estudo teve como objetivo analisar a relação entre o estado de bem-estar dos alunos e o seu nível de envolvimento nas aulas de EF. Os resultados obtidos permitiram evidenciar a existência de uma associação entre estas variáveis, sugerindo que a forma como os alunos se sentem física e psicologicamente poderá estar relacionada com a forma como vivenciam e participam nas atividades propostas em contexto de aula.

Os resultados reforçam igualmente a natureza multidimensional do envolvimento dos alunos, evidenciando a importância de recorrer a diferentes formas de avaliação para compreender este fenómeno. A utilização complementar de instrumentos de autorrelato e observação permitiu obter uma perspetiva mais abrangente do envolvimento dos alunos, integrando simultaneamente dimensões subjetivas e comportamentais.

Reconhecer algumas limitações associadas ao presente estudo, nomeadamente a reduzida dimensão da amostra, a especificidade do contexto analisado e o facto de os dados terem sido recolhidos apenas numa escola. Além disso, a utilização de instrumentos de autorrelato poderá introduzir alguma subjetividade nas respostas dos alunos, tal como a avaliação observacional poderá ser influenciada pela interpretação do observador.

Futuros estudos poderão incluir amostras mais alargadas e diversificadas, abrangendo diferentes contextos escolares, níveis de ensino e períodos de acompanhamento mais prolongados. Assim, será pertinente aprofundar a relação entre o estado de bem-estar e diferentes dimensões do envolvimento dos alunos, bem como analisar características associadas ao impacto de fatores pedagógicos, emocionais e contextuais na participação dos alunos nas aulas de EF.

Em síntese, o presente estudo contribui para reforçar a importância de olhar para o bem-estar dos alunos como uma dimensão relevante no contexto educativo. Compreender a forma como os alunos chegam às aulas, física e psicologicamente disponíveis para aprender, poderá constituir um elemento relevante para a promoção de experiências de aprendizagem ajustadas às suas necessidades e mais significativas.

6.9 Referências Bibliográficas

- Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *The Journal of school health*, 76, 397-401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Carskadon, M. (2011). Sleep in Adolescents: The Perfect Storm. *Pediatric clinics of North America*, 58, 637-647. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2011.03.003>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hooper, S. L., & Mackinnon, L. T. (1995). Monitoring Overtraining in Athletes. *Sports Medicine*, 20(5), 321-327. <https://doi.org/10.2165/00007256-199520050-00003>
- Owens, J., Adolescent Sleep Working Group, & Committee on Adolescence. (2014). Insufficient Sleep in Adolescents and Young Adults: An Update on Causes and Consequences. *Pediatrics*, 134(3), e921-e932. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1696>
- Pastor Vicedo, J., Clemente, F., González Fernández, F. T., & González-Víllora, S. (2023). Variations of wellbeing measures between player's participation in a match and a playing position: a study of youth soccer players. *Journal of Physical Education and Sport*, 23, 1441-1448. <https://doi.org/10.7752/jpes.2023.06176>
- Selmi, O., Gonçalves, B., Ouergui, I., Sampaio, J., & Bouassida, A. (2018). Influence of well-being variables and recovery state in physical enjoyment of professional soccer players during small-sided games. *Research in Sports Medicine*, 26, 1-12. <https://doi.org/10.1080/15438627.2018.1431540>
- Short, M., Gradisar, M., Gill, J., & Camfferman, D. (2013). Identifying Adolescent Sleep Problems. *PloS one*, 8, e75301. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0075301>
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences*. Human Kinetics Publishers. <https://books.google.pt/books?id=hexyQgAACAAJ>
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (Fourth edition ed.). Mayfield Publishing Company.
- Silva, R., Clemente, F., González Fernández, F. T., Nobari, H., Oliveira, R., Silva, A., & Cancela Carral, J. (2022). Relationships between Internal Training Intensity and Well-Being Changes in Youth Football Players. *Healthcare*, 10. <https://doi.org/10.3390/healthcare10101814>

- Silverman, S. (2005). Thinking Long Term: Physical Education's Role in Movement and Mobility. *Quest*, 57(1), 138-147.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2005.10491847>
- Skinner, E., Kindermann, T., & Furrer, C. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525.
<https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Stringfellow, A., Wang, C.-h., Farias, C. F. G., & Hastie, P. A. (2024). The development of an “Engagement in Physical Education” scale [Original Research]. *Frontiers in Sports and Active Living*, Volume 6 – 2024.
<https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1460267>

7. Considerações finais

O EP revelou-se uma fase crucial no meu percurso formativo, permitindo-me contactar de forma direta com a realidade da profissão docente e consolidar os conhecimentos adquiridos durante toda a minha formação académica. Este período representou não só uma oportunidade de aplicação prática dos conhecimentos teóricos, mas também um momento de crescimento pessoal e profissional, marcado por desafios, aprendizagens e experiências significativas.

Ao iniciar do EP, encarava esta experiência como uma oportunidade de aprendizagem contínua, sobretudo ao nível do planeamento e condução das aulas, da gestão da turma e da capacidade de ajuste às individualidades e necessidades dos alunos. Ao longo do ano letivo, estas expectativas foram confirmadas, tendo o processo sido facilitado pelo contexto favorável em que estive inserido. O apoio do PC e o espírito de entreajuda existente no NE, contribuíram de forma decisiva para uma integração positiva e para o desenvolvimento das minhas competências pedagógicas.

Durante o estágio, deparei-me com desafios que contribuíram significativamente para o meu crescimento enquanto futuro professor. Destaco a necessidade de lecionar conteúdos de modalidades nas quais sentia menor confiança, como a dança, o que me levou a investir mais na preparação das aulas e a encarar estas situações como oportunidades de aprendizagem. Por outro lado, a gestão de uma turma com níveis de motivação mais reduzidos revelou-se particularmente exigente, obrigando-me a adaptar estratégias, diversificar tarefas e refletir constantemente sobre a minha intervenção. Estas experiências reforçaram a relevância da tomada de decisão e da capacidade de adaptação em contexto real.

Progressivamente, fui desenvolvendo as minhas competências no que concerne ao planeamento e operacionalização das aulas, bem como a capacidade de antecipar possíveis dificuldades e ajustar a intervenção pedagógica em função das necessidades dos alunos. A experiência permitiu-me também aprofundar o conhecimento em diversas modalidades, sobretudo naquelas com as quais não tinha uma relação tão próxima. O contacto diário com o processo de ensino-aprendizagem possibilitou-me uma melhor compreensão das especificidades pedagógicas das turmas e dos alunos individualmente,

favorecendo uma intervenção mais adequada às suas características e evolução. Para além disso, destaco a melhoria da minha capacidade de analisar criticamente a prática pedagógica, encarando a reflexão como uma ferramenta chave para a evolução constante do desempenho docente.

A realização do estudo em contexto docente constituiu igualmente uma oportunidade de contacto com o processo de investigação em ambiente real, permitindo compreender a importância da análise de diferentes variáveis associadas ao comportamento e envolvimento dos alunos nas aulas de EF. Esta experiência contribuiu para uma visão mais abrangente do aluno, considerando não apenas a dimensão motora, mas também fatores como o bem-estar e a qualidade do sono, reforçando a importância de uma abordagem integrada no processo de ensino-aprendizagem.

De forma global, este EP permitiu-me consolidar a minha identidade enquanto futuro professor, tornando-me mais confiante, mas também mais consciente da necessidade de continuar a evoluir e aperfeiçoar a minha prática. Hoje, vejo-me como um docente que procura fomentar o gosto pela atividade física através da criação de contextos de aprendizagem motivadores e significativos. Assim, considero que o EP foi determinante no meu percurso, contribuindo de forma decisiva para o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da atividade docente.

Referências Bibliográficas

- Almond, L., & Whitehead, M. E. (2012). The value of physical literacy. *Physical Education Matters*, 7(2), 61-63.
- Bailey, R., Richard, Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Batista, P., Leite Queirós, P., & Braga Santos Graça, A. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física*.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3a ed. ed.). Livros Horizonte.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *The Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Coutinho, P., Bessa, C., & Ribeiro Mesquita, I. (2024). Planeamento em educação física: Abordagem multidimensional na apropriação didática. In FADEUP (Ed.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 181-198). Editora FADEUP.
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). Cooperative learning as a pedagogical model in Physical Education. In B. Dyson & A. Casey (Eds.), *Cooperative learning in Physical Education and Physical activity* (pp. 3-13). Routledge.
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative Learning in Physical Education and Physical Activity: A Practical Introduction*. <https://doi.org/10.4324/9781315739496>
- Dyson, B., Griffin, L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Quest*, 56, 226-240. <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823>
- Farias, C., Hastie, P. A., & Mesquita, I. (2018). Scaffolding student-centred learning in Physical Education: A three-season trajectory of a teacher's pedagogical development. *European Physical Education Review*, 24(3), 315-339. <https://doi.org/10.1177/1356336X16686001>
- Farias, C., & Mesquita, I. (Eds.). (2024). *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física*. Editora FADEUP.
- Fernandes, D. (2020). Avaliação Pedagógica, Currículo e Pedagogia: Contributos para

- uma Discussão Necessária. *II*, 72-84.
- Fishman, S., & Tobey, C. (1978). Augmented feedback. In W. G. Anderson & G. T. Barrette (Eds.), *What's going on in gym: Descriptive studies of physical education classes. Motor Skills: Theory into Practice. Monograph 1* (pp. 51-62). Motor Skills.
- Glencross, D. J. (1992). Human skill and motor learning: A critical review. *Sport Science Review*, 1(2), 65-78.
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2019). Aprender a ser professor em contexto de estágio: um estudo com recurso a timelines em entrevistas de natureza biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 24. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240015>
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- González-Víllora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., & Fernandez-Rio, J. (2019). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 25, 1056-1074. <https://doi.org/10.1177/1356336X18797363>
- Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (2ª ed., pp. 9-54). Editora FADEUP.
- Graça, A., Santos, E., & Santos, A. (2015). O ensino do basquetebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (2ª ed., pp. 165-198). Editora FADEUP.
- Hastie, P., & Mesquita, I. (2017). Sport-based Physical Education. In *Routledge handbook of physical education pedagogies* (pp. 68-84). Routledge.
- Hastie, P., & Wallhead, T. (2015). Operationalizing physical literacy through sport education. *Journal of Sport and Health Science*, 7. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2015.04.001>
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 177-192. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177>
- Lima, M., & Pimenta, S. (2006). ESTÁGIO E DOCÊNCIA: DIFERENTES

- Matos, M. M. S. F. (2010). *Diferenciação curricular : uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico* [PhD thesis, Universidade Técnica de Lisboa].
- Mesquita, I. (2005). A instrução e a estruturação das tarefas de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 143-178). Faculdade de Motricidade Humana.
- Mesquita, I. (2021). *Avaliação das Aprendizagens em Educação Física, Moodle de Didática Geral de Desporto, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto*.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (2ª ed., pp. 73-122). Editora FADEUP.
- Mesquita, I., & Coutinho, P. (2021). O treino desportivo como processo de ensino-aprendizagem. In I. Mesquita, C. Farias, P. Coutinho, P. Queirós, & P. Silva (Eds.), *Programa Nacional de Formação de Treinadores: Manuais de formação geral: Cursos de treinadores de desporto: Grau I: Pedagogia e didática do desporto* (pp. 73-92). IPDJ.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no Ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Edições FMH.
- Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional Models for Physical Education*. <https://doi.org/10.4324/9781003081098>
- Ni Chróinín, D., Fletcher, T., & O'Sullivan, M. (2017). Pedagogical principles of learning to teach meaningful physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23, 1-17. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1342789>
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de educación, ISSN 0034-8082, N° 350, 2009 (Ejemplar dedicado a: La formación de profesores de Educación Secundaria), pags. 203-218, 350*.
- Pereira, J., Isabel, M., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de

- habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13, 29-43.
<https://doi.org/10.5628/rpcd.13.03.29>
- Ramos, A., Afonso, J., Coutinho, P., Bessa Pereira, C., Farias, C., & Isabel, M. (2022). Appropriateness-Based Activities: Reaching Out to Every Learner. In (pp. 75-87).
<https://doi.org/10.4324/9781003140016-9>
- Ramos, A., Ribeiro, J., Afonso, J., & Isabel, M. (2025). Appropriateness Applied: A Renewed Coaching Perspective to Reach Out to Every Athlete. *International Sport Coaching Journal*, 12, 312-321. <https://doi.org/10.1123/iscj.2023-0067>
- Rink, J. (2013). Measuring Teacher Effectiveness in Physical Education. *Research quarterly for exercise and sport*, 84, 407-418.
<https://doi.org/10.1080/02701367.2013.844018>
- Rink, J. E. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2nd ed.). 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>
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. *Pedagogia do desporto*, 69, 69-130.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Macmillan.
- Schon, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (Vol. 2, pp. 77-91). Dom Quixote.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences*. Human Kinetics Publishers. <https://books.google.pt/books?id=hexyQgAACAAJ>
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4th ed.). Mayfield Publishing Company.
- Silva, R., Farias, C., & Mesquita, I. (2021). Challenges faced by preservice and novice teachers in implementing student-centred models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 27(4), 887-909.
<https://doi.org/10.1177/1356336X21995116>
- Slade, D. G., Webb, L. A., & Martin, A. J. (2015). Providing sufficient opportunity to

- learn: a response to Grehaigne, Caty and Godbout. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(1), 67-78. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.798405>
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design For Teaching Activities: A Knowledge Structures Approach*. Human Kinetics Books.
- Ward, P., & Ayvazo, S. (2016). Pedagogical Content Knowledge: Conceptions and Findings in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35, 194-207. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0037>
- Zwozdiak-Myers, P. N. (2020). Teacher as a researcher/reflective practitioner. In S. Capel, J. Cliffe, & J. Lawrence (Eds.), *Learning to teach physical education in the secondary school: a companion to school experience* (4th ed., pp. 235–251). Routledge.

Anexos

Anexo 1 - Planeamento anual definido pelo Grupo de EF

Planeamento Anual - SECUNDÁRIO			
Período	1º Semestre	2º Semestre	Total
Carga Horária Tempos Letivos (TLs) - 45 minutos	Máximo: 51 TLs Mínimo: 48 TLs	Máximo: 50 TLs Mínimo: 48 TLs	Máximo: 101 TLs Mínimo: 96 TLs
Distribuição da Carga Horária	2 TLs Apresentação 3 TLs Reserva (auto e heteroavaliação)	3 TLs Reserva (auto e heteroavaliação)	6 TLs mods. alternativas 8 TLs Reserva (auto e heteroavaliação)
Aptidão Física	3 TLs FitEscola	3 TLs FitEscola	6 TLs FitEscola
10º Ano			
Actividades Físicas	Badminton (27-25) Ginástica (27-26) Andebol (transversal - exterior)	Ginástica (27-24) Andebol (27-25)	Máximo: 81 TLs Mínimo: 76 Tls
11º Ano		Máx: 47 TLs Min: 45 TLs	Máx: 98 TLs Min: 93 TLs
Actividades Físicas	Voleibol (26-24) Badminton (26-25) Futebol (transversal - exterior)	Badminton (26-25) Futebol (26-24)	Máximo: 78 TLs Mínimo: 73 TLs
12º Ano	Máx: 68 TLs Min: 66 TLs	Máx: 66 TLs Min: 62 TLs	Máx: 134 TLs Min: 128 TLs
Actividades Físicas	Voleibol (38-36) Orientação/Escalada/Dança (38-36) Basquetebol (transversal - exterior)	Orientação/Escalada/Dança (38-36) Basquetebol (38-36)	Máximo: 114 TLs Mínimo: 108 TLs

XIII

[illegible]

Anexo 3 - Modelo do Plano de Aula utilizado

Modalidade: Função Didática: Objetivos da aula: Motor: Cognitivo: Socioafetivo:					Turma: Nº de alunos: Material: Duração: Data:
Plano de aula Nº ____ de ____					
	Tempo	Conteúdos	Objetivos comportamentais	Situações de Aprendizagem	Critérios de Êxito
Inicial					
Fundamental					
Final					
Observações					
Reflexão					

Anexo 4 - Ficha de Observação Sistemática

Aula:	Sessão:	UD:	Conteúdos:		Data: / /
Professor Observador:	Professor Observado:		Turma:		Observações
Min.	0" - 15"	15" - 30"	30" - 45"	45" - 60"	
1"					
2"					
3"					
4"					
5"					
6"					
7"					
8"					
9"					
10"					
11"					
12"					
13"					
14"					
15"					
16"					
17"					
18"					
19"					
20"					
21"					
22"					
23"					
24"					
25"					
26"					
27"					
28"					
29"					
30"					
31"					
32"					
33"					
34"					
35"					
36"					
37"					
38"					
39"					
40"					
41"					
42"					
43"					
44"					
45"					
46"					
47"					
48"					
49"					
50"					

Categorias	Sigla	Duração Absoluta	Duração relativa
Instrução	I		
Feedback	FB		
Organização	O		
Afetividade Positiva	AP		
Afetividade Negativa	AN		
Intervenções Verbais do Aluno	IVA		
Observação	OB		
Outros Comportamentos:	OC		
Total:			100%

Instrução: Intervenções do Prof relativas à matéria de ensino ou à forma de realização do exercício. **Feedback:** Toda a reação verbal ou não verbal do Prof à prestação motora dos alunos. Exemplo: interrogações sobre o que fez e como fez, avaliar, descrever ou corrigir a prestação motora do aluno. **Organização:** Intervenções do Prof que regulam as condições materiais da vida da classe. Exemplo: deslocamentos dos alunos, indicações relativas à colocação de material, formação de grupos. **Afetividade positiva:** O Prof elogia, encoraja, recompensa, incita ao esforço ou apresenta um aluno como exemplo a seguir. **Afetividade negativa:** O Prof critica, acusa, ironiza, ameaça, castiga. **Intervenções verbais dos alunos:** Período durante o qual o Prof ouve os alunos. Exemplo: O aluno fala por sua iniciativa ou responde a uma questão posta pelo Prof; **Observação:** Períodos durante os quais não ocorre nenhuma intervenção verbal do Prof ou do aluno. **Outros Comportamentos:** Outros comportamentos não especificados.

Anexo 5 - Ficha de Observação Não Sistemática

Relatório de observação da aula nº

Nome do observador: _____ Nome do professor a observar:

Domínios de atuação	A observar	Observado
Gestão	Organização dos alunos Posição do professor Movimentação do professor Resposta dos alunos aos exercícios	
Instrução	Explicação do exercício (conteúdo, foco nas CC...) Feedback (tipo, conteúdo, oportunidade...) ...	
Clima	Disposição dos alunos Disposição do Professor ...	
Disciplina	Alunos cooperantes Alunos desafiadores Alunos mal-educados ...	
Outras observações:		

Anexo 6 - Cartaz do Seminário de Arbitragem



SEMINÁRIO DE ARBITRAGEM

À CONVERSA COM...

MIGUEL CARDOSO

DIOGO XAVIER

VITOR CARMEZIM

MARCA A TUA PRESENÇA

Terça-feira
9 DEZEMBRO

SALA D1
9H40

Organizado pelos grupos de estágio de Educação Física da FADEUP e da UMAIA

The poster features a grey background with a white grid pattern. At the top left is a logo consisting of two overlapping squares, one red and one yellow. The title 'SEMINÁRIO DE ARBITRAGEM' is in large, bold, dark blue letters. Below it, a dark blue box contains the text 'À CONVERSA COM...' in white, followed by a black whistle icon. Three men are shown in the center: Miguel Cardoso on the left in a blue jacket and white cap, Diogo Xavier in the middle in a pink shirt, and Vitor Carmezim on the right in a dark blue referee shirt. Their names are in white boxes below them. A dark blue box with 'MARCA A TUA PRESENÇA' is above a light purple box containing the date and time. The date is accompanied by a calendar icon, and the time by a clock icon. At the bottom, small text mentions the organizing groups.

Anexo 7 - Modelo do Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo: Influência da qualidade do sono e do bem-estar no envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física.

Enquadramento:

Este estudo está inserido no âmbito do estágio curricular realizado no 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Está a ser convidado(a) a participar num estudo realizado pelo Estudante-Estagiário Gonçalo Correia, que tem como objetivo perceber de que forma a qualidade do sono e o bem-estar influenciam o envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física. A informação recolhida poderá futuramente contribuir para uma prática pedagógica que valorize ainda mais a dimensão da saúde no contexto da Educação Física escolar. O estudo será acompanhado pelo professor cooperante e professor responsável pelas turmas, Professor Arsénio Barros.

Explicação do estudo:

A participação neste estudo implica o preenchimento de um questionário composto por 4 itens (qualidade do sono, fadiga, stress e dor muscular), destinado a avaliar a qualidade do sono e o bem-estar e o preenchimento de um questionário de autorrelato, para que os alunos autoavaliem o próprio envolvimento nas aulas. Os questionários serão aplicados no final das aulas.

O preenchimento dos questionários será realizado em contexto de aula, em ambiente tranquilo e sob supervisão do investigador, garantindo-se a autonomia e a liberdade de resposta dos participantes. A participação no estudo não envolve qualquer risco físico ou psicológico para os alunos.

Voluntariedade da participação:

A participação neste estudo é inteiramente voluntária. Os participantes poderão recusar participar ou desistir do estudo em qualquer momento, sem que daí advinha qualquer prejuízo ou consequência no seu percurso escolar ou avaliação na disciplina de Educação Física.

Confidencialidade e anonimato:

Serão garantidos o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. As respostas obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins académicos e de investigação. Para mais esclarecimentos, não hesite em contactar o investigador responsável, Gonçalo Correia, através do email: up202104739@up.pt.

Obrigado pela sua colaboração!

-0-

Assinatura(s):

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais fornecidas pela(s) pessoa(s) acima mencionada(s). Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer consequência. Aceito participar e permito a utilização dos dados fornecidos voluntariamente, com a garantia de confidencialidade e anonimato.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Data: ____ / ____ / ____

Se não for o próprio a assinar por idade ou incapacidade:
(se o menor tiver discernimento, deve também assinar em cima, se consentir)

Nome do Encarregado de Educação: _____

Assinatura do EE: _____

Anexo 8 - Questionário de bem-estar Hopper Index

noite *

A sua resposta

Data *

A sua resposta

Qualidade do sono: Como avalias a qualidade do teu sono na última noite? *

1 = Muito má
7 = Muito boa

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

Fadiga: Como te sentes em termos de cansaço neste momento? *

1 = Muito cansado
7 = Nada cansado

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

Stress: Como avalias o teu nível de stress hoje? *

1 = Muito stressado
7 = Nada stressado

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

Dor muscular: Sentes dores musculares neste momento? *

1 = Muitas dores
7 = Nenhuma dor

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

Anexo 9 - Questionário de Envolvimento Autorrelatado

[illegible]

Anexo 10 - Grelha de Envolvimento Observado

[illegible]