



Do projeto de menino à vida profissional docente: reflexão crítica sobre o desenvolvimento profissional na docência em Educação Física

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

Orientadora: Professora Doutora Patrícia Coutinho

Gonçalo José Sousa Castro

Porto, julho de 2026

Ficha de Catalogação:

Castro, G. (2026). Do projeto de menino à vida profissional docente: reflexão crítica sobre o desenvolvimento profissional na docência em Educação Física Porto: Castro, G. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; MODELOS DE ENSINO; MODELOS INSTRUCIONAIS; PRÁTICA PEDAGÓGICA; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Agradecimentos

À FADEUP, um agradecimento especial por estes dois anos de ensinamentos, de aprendizagens, de amizades e dores de cabeça, mas acima de tudo de superação. Apesar de não ter começado a minha etapa aqui, sempre senti que era o sítio onde eu queria dar continuidade ao meu percurso e passados dois anos não me arrependo de nada e com certeza irei levar para a vida toda.

À Professora Orientadora, Patrícia Coutinho, que entre tantas chamadas de atenção, demonstrou ser uma professora de outro planeta, pela ajuda, pelos puxões de orelha que em certos momentos foram peça-chave para abrir a “pestana”, mas acima de tudo por me dar os conselhos necessários para não desistir do meu sonho e dar continuidade ao grande objetivo que tinha por alcançar.

Ao Professor Cooperante, Rui Pinto, um simples agradecimento não chega para expressar todo o apoio, os conselhos, os puxões de orelhas, e dos grandes por vezes, mas, para além de tudo, pelo seu apoio incondicional, por ser uma referência todos os dias e por nunca me ter deixado desmotivar, fosse em que circunstância fosse. A si, que aturou tudo e mais alguma coisa, um obrigado.

Ao meu núcleo de estágio, que nasceu do nada e permanecerá até ao fim da minha vida, não só na entreatajuda, e na partilha de conhecimento, mas muito também pelos seres humanos que são e que demonstraram ser ao longo do ano. A eles, porque sem eles seria certamente mais difícil.

Aos meus pais, que todos os dias lhes ligava a contar todas e quaisquer novidades e que às sextas-feiras ao chegar a casa me recebiam da melhor maneira do mundo, que sabiam quando eu necessitava de um ombro amigo, ou simplesmente de uma palavra de consolo quando o dia não corria como esperado, que graças a eles eu estou a realizar o meu sonho, e que graças a eles e a tudo o que fizeram e fazem por mim eu seja o menino que sou. A eles o maior agradecimento do mundo e que sejam cientes que ainda há muito mais para conquistar.

À minha cara metade, a minha Inês, que sempre esteve do meu lado e nunca me deixou faltar aquele carinho que eu sei que é genuíno, que passou comigo bons e maus pedaços deste longo caminho e que passou comigo horas e horas ao computador mesmo querendo ir lanchar, e sair para passear. Só tu sabes o que eu passei neste trajeto e obrigado por nunca me deixares sozinho e por nunca faltar a tua forma característica de demonstrares que te importas e que acima de tudo somos eu e tu contra o mundo.

A todos vós um obrigado gigante e de coração, levo um pouco de todos comigo para o resto da minha vida.

Índice geral

1. INTRODUÇÃO.....	1
2.ENQUADRAMENTO PESSOAL	4
DO PROJETO DE MENINO À VIDA PROFISSIONAL.....	4
2.1 EXPECTATIVAS SOBRE O ESTÁGIO PROFISSIONAL	6
3.ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL	8
3.1. A ESCOLA COOPERANTE: O PONTO DE PARTIDA	8
3.2. A TURMA RESIDENTE: OS MEUS PUPLOS	9
3.3. A TURMA PARTILHADA: OS REGULAS DE SERVIÇO	10
3.4. O NÚCLEO DE ESTÁGIO	11
4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL.....	13
4.1 PLANEAMENTO	13
4.1.1 PLANEAMENTO ANUAL	14
4.1.2 UNIDADE DIDÁTICA	16
4.1.3 PLANOS DE AULA	19
4.2 MODELOS INSTRUCIONAIS.....	20
4.3 GESTÃO, CLIMA E DISCIPLINA	23
4.4 INSTRUÇÃO E FEEDBACK PEDAGÓGICO	25
4.4.1 INSTRUÇÃO	25
4.4.2 FEEDBACK PEDAGÓGICO.....	26
4.5 AVALIAÇÃO.....	28
4.5.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.....	29
4.5.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA	30
4.5.3 AVALIAÇÃO SUMATIVA	31
4.5.4 AUTO E HETEROAVALIAÇÃO	33
4.6 OBSERVAÇÃO	34
5. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	38
5.1 DIAS DE COMEMORAÇÃO	38
5.1.1 CORTA-MATO ESCOLAR.....	38
5.1.2 DIA DE PARKOUR	39
5.1.3 JOGOS TRADICIONAIS	39
5.1.4 PROVA DE REMO INDOOR	40
6. O ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO ENQUANTO ELEMENTO PROMOTOR DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO: A PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O IMPACTO DAS ABORDAGENS DE ENSINO CENTRADAS NO ALUNO E A RELAÇÃO COM A SUA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA	41
INTRODUÇÃO	43
METODOLOGIA	45
DESENHO DE ESTUDO.....	45
CONTEXTO E PARTICIPANTES	46
TEACHING EXPERIMENT.....	47
PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	48
PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	49
RESULTADOS	50

DISCUSSÃO	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS: “ O FIM DE UM DOS MAIORES DESAFIOS”	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
ANEXOS	LXII

Índice de Anexos

ANEXO 1- CONVOCATÓRIA REUNIÃO DO DEPARTAMENTO DE EXPRESSÕES	LXII
ANEXO 2- PAVILHÃO ESCOLA SECUNDÁRIA DE GONDOMAR	LXII
ANEXO 3- ROULEMENT DAS INSTALAÇÕES	LXII
ANEXO 4- REGISTO DE PRESENÇAS.....	LXII
ANEXO 5- REGISTO DE AVALIAÇÃO DIÁRIA.....	LXIII
ANEXO 6- PLANEAMENTO ANUAL	LXIII
ANEXO 7- PLANEAMENTO/CALENDÁRIO ESCOLAR	LXIV
ANEXO 8- UNIDADE DIDÁTICA DE VOLEIBOL	LXV
ANEXO 9- GRELHA DE SABER ESTAR	LXVI
ANEXO 10- FICHA DE REGISTOS DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO GINÁSTICA	LXVI
ANEXO 11- GRELHA DE AVALIAÇÃO FINAL	LXVII
ANEXO 12- CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO NAS ENTREVISTAS	LXVIII
ANEXO 13- GRELHA DE OBSERVAÇÃO DIÁRIA DAS AULAS	LXIX
ANEXO 14- PLANO DE AULA	LXX

Resumo

A redação do presente relatório insere-se no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional, integrada no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, lecionado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este estágio assume-se como uma etapa fundamental de aproximação à prática docente, permitindo o contacto direto com o contexto real de ensino e com os processos de aprendizagem dos alunos. O documento constitui uma análise reflexiva do percurso desenvolvido pelo estagiário ao longo do ano letivo 2025/2026, centrando-se na evolução da sua intervenção pedagógica supervisionada. Ao longo do relatório são descritas e analisadas as experiências vivenciadas, bem como os principais desafios e aspetos facilitadores encontrados durante este período. A estrutura do trabalho organiza-se em cinco áreas principais de desenvolvimento, nas quais são apresentadas as estratégias pedagógicas adotadas e as opções didático-metodológicas seguidas ao longo do estágio. Procura-se evidenciar de que forma a prática pedagógica contribuiu para a promoção do desenvolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física, não apenas ao nível do domínio motor e cognitivo, mas também no que concerne ao domínio pessoal e social, nomeadamente no desenvolvimento de atitudes, valores e capacidades de pensamento crítico, essenciais para a sua formação integral. Adicionalmente, inclui-se uma sexta componente dedicada a entender a perceção dos alunos sobre os diferentes modelos instrucionais que foram aplicados ao longo do ano nas diferentes modalidades lecionadas, e o impacto dos respetivos na autoperceção, motivação e autonomia dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; MODELOS DE ENSINO; MODELOS INSTRUCIONAIS; PRÁTICA PEDAGÓGICA; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Abstract

The writing of this report falls within the scope of the school placement curricular unit, integrated into the curriculum of the second year of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education, taught at the Faculty of Sport of the University of Porto. This internship is a fundamental stage in approaching teaching practice, allowing direct contact with the real context of teaching and with the students' learning processes. The document constitutes a reflective analysis of the path developed by the trainee throughout the 2025/2026 academic year, focusing on the evolution of their supervised pedagogical intervention. Throughout the report, the experiences lived are described and analyzed, as well as the main challenges and facilitating aspects encountered during this period. The structure of the work is organized into five main areas of development, in which the pedagogical strategies adopted and the didactic-methodological options followed throughout the internship are presented. It seeks to demonstrate how the pedagogical practice contributed to promoting student development in Physical Education classes, not only at the level of the motor and cognitive domains, but also regarding the personal and social domains, namely in the development of attitudes, values, and critical thinking skills, essential for their comprehensive education. Additionally, a sixth component is included, dedicated to understanding the students' perception of the different instructional models that were applied throughout the year across the different subjects taught, and their respective impact on the students' self-perception, motivation, and autonomy in the teaching-learning process.

Keywords: INSTRUCTIONAL MODELS IN PHYSICAL EDUCATION; PEDAGOGICAL PRACTICE; TEACHING MODELS; TEACHING-LEARNING PROCESS

Lista de abreviaturas

AEG1 — Agrupamento de Escolas n.º 1 de Gondomar

ANB — Andebol

ATL — Atletismo

ACA — Abordagens centradas no aluno

ACP — Abordagens centradas no professor

BAD — Badminton

DÇ — Dança

E-A — Ensino-Aprendizagem

EC — Escola Cooperante

EF — Educação Física

EJPC — Ensino do Jogo para Compreensão

ES — Estagiário / estagiário do núcleo de estágio

FADEUP — Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB — Feedback

FE — FitEscola

GDEF — Grupo Disciplinar de Educação Física

GS — Ginástica de Solo

MEC — Modelo de Estrutura e Conhecimento

MED — Modelo de Educação Desportiva

MID— Modelo de Instrução Direta

MAC— Modelo de Aprendizagem Cooperativa

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

NE — Núcleo de Estágio

NP — Estagiário / elemento do núcleo de estágio

PA — Planeamento Anual

PC — Professor Cooperante

PE — Professor-Estagiário

PLA — Plano de Aula

PO — Professora Orientadora

PP — Prática Pedagógica

PRR — Plano de Recuperação e Resiliência

RE — Relatório de Estágio

TGFU — Teaching Games for Understanding

UD — Unidade Didática

VB — Voleibol

1. Introdução

O Relatório de Estágio é um documento realizado com base nas experiências adquiridas pelo estagiário durante a prática de ensino supervisionada no decorrer do Estágio Profissional (EP). O mesmo insere-se no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), levando-nos à obtenção do grau de mestre após a sua defesa pública.

O desenvolvimento do EP representa o primeiro contacto efetivo de um Professor-Estagiário (PE) com a realidade concreta da prática profissional, momento em que ocorre o famoso choque com a realidade (Batista et al., 2014), dado que todas as decisões e comportamentos assumidos influenciam diretamente o processo de Ensino-Aprendizagem (E-A) dos alunos. Este período possibilita aos (PE) integrarem-se na cultura da escola, apropriando-se das normas, valores, costumes, hábitos e práticas que a caracterizam (Batista & Queirós, 2013). O processo de integração vivido por cada professor ao ingressar numa nova escola contribui para o seu enriquecimento profissional, permitindo-lhe mobilizar um conjunto de saberes que pode ajustar às especificidades do contexto em que passa a atuar. Deste modo, a formação inicial não pode abdicar desta etapa, uma vez que ela constitui o espaço privilegiado onde se articula a prática com a teórica, permitindo a construção de novos conhecimentos resultantes desse encontro e da diversidade de saberes que os diferentes alunos aportam ao processo educativo.

No EP, o PE assume o papel docente quase na sua plenitude (Batista & Queirós, 2013), tendo a função de proceder à realização de tarefas que vão desde o planeamento e a sua implementação, até à observação, reflexão, e a avaliação dos alunos. Esta prática não se limita à simples aplicação ou transmissão de conteúdo, assumindo igualmente um papel decisivo no desenvolvimento de competências essenciais a um futuro profissional capaz de responder de forma eficaz às exigências colocadas pela realidade educativa.

O EP decorreu numa Escola Cooperante (EC), no ano letivo de 2025/2026, integrando apenas um Núcleo de Estágio (NE) com três PE. A

distribuição dos PE pelas turmas foi realizada em uníssono com o Professor Cooperante (PC), tendo disponíveis uma turma para cada PE. Nesse sentido a nossa prática foi sempre realizada de forma individual, o que nos motivou a subir o nível de exigência e comprometimento.

Além do NE, tivemos a inteira disponibilidade de um PC, no contexto escolar que à sua medida nos orientava através das tarefas a realizar e de uma Professora Orientadora (PO), da faculdade, que sempre nos orientou em questões relacionadas com o relatório de estágio e que acompanhava a nossa Prática Pedagógica (PP). O processo de desenvolvimento desta etapa dependeu da força, resiliência e do esforço, mas também com a ajuda fulcral dos professores acima referidos, o que fez crescer ainda mais e com mais força a nossa vontade de atingir a vitória no final.

De maneira a contextualizar todo o desenvolvimento do EP, o presente relatório encontra-se dividido em 7 capítulos: O primeiro, intitulado de “Introdução”, que visa contextualizar este documento acerca do seu valor e propósito. O segundo capítulo denominado de “Enquadramento Pessoal”, que fornece informação sobre a minha individualidade e as minhas expectativas relativamente ao EP, caracterizando o meu percurso de vida e a minha formação pessoal. O terceiro, “Enquadramento Institucional”, estabelece uma contextualização do meu EP com todas as especificidades e características do local onde foi realizado. Nesse sentido tem em conta a caracterização da escola cooperante, da turma residente, da turma partilhada e do Núcleo de Estágio (NE). O quarto capítulo, intitulado de “Desenvolvimento Profissional”, relata as experiências, as vivências e as demais circunstâncias vividas ao longo do EP. Neste sentido, considera o planeamento (dividido em planeamento anual, unidade didática, e planos de aula), a Gestão, o clima e a disciplina da aula, a Instrução e o feedback pedagógico emitido durante a prática pedagógica; a Avaliação (dividida em diagnóstica, formativa e sumativa, e auto e heteroavaliação) e, por fim, a Observação. No quinto capítulo, é relatado todas as experiências e relações que tive oportunidade de vivenciar na comunidade escolar. O sexto capítulo corresponde ao desenvolvimento profissional adquirido ao longo do ano no EP, o qual se espelha, em grande medida, no estudo realizado e desenvolvido durante o EP, em que procurei entender as percepções dos alunos face aos diferentes modelos e estratégias utilizadas e o seu efeito na

motivação, autopercepção de competência e autonomia dos alunos na aula de EF. Para concluir, o último capítulo, diz referência às conclusões do RE, o qual apresenta uma perspectiva das vivências adquiridas no presente ano letivo e, simultaneamente, uma visão futura relativamente à ação docente do PE.

2.Enquadramento Pessoal

Do projeto de menino à vida profissional

A minha paixão pelo desporto e pela Educação Física deve-se, essencialmente, às pessoas que, direta ou indiretamente, fazem parte do meu quotidiano e que conviveram comigo ao longo dos anos. Os meus primeiros passos na prática desportiva surgiram pela influência do meu pai, que desde cedo me incutiu o gosto pelo desporto, tanto pelas modalidades que ele próprio praticara, como pela atividade física em geral. A minha mãe, sempre mais calma e ponderada, apoiou-me incondicionalmente em todos os momentos da minha trajetória desportiva, fossem eles positivos ou negativos, com dificuldades ou sem elas. Deste modo, durante toda a minha infância pratiquei maioritariamente uma modalidade: o futebol. Contudo, ao longo da juventude desenvolvi uma nova paixão: o futsal, que permanece presente na minha vida até aos dias de hoje.

A Educação Física sempre foi a disciplina com a qual mais me identifiquei. O interesse pela ciência que a sustenta, pela compreensão da sua natureza e pela identificação dos seus focos de ação foi continuamente alimentado pelos meus pais, treinadores e professores, que ao longo do meu percurso contribuíram para a construção da minha identidade enquanto praticante e estudante da área. Esta dimensão identitária encontra eco no que Batista e Queirós (2014) sublinham ao referirem que o estágio profissional constitui um espaço privilegiado de (re)construção da identidade docente, onde se cruzam experiências pessoais, valores e práticas que moldam o futuro professor.

Um dos pontos-chave que me levou a perceber que tinha vocação para a área da Educação Física ocorreu no nono ano, quando um professor da disciplina, que me marcou profundamente e me aconselhou muito a enveredar pelo caminho da EF, me chamou à parte e referiu que apreciava a minha forma de comunicar com os outros, bem como o meu sentido de liderança e de entreaajuda para com os colegas de turma. Estas palavras permaneceram na minha memória durante muito tempo e levaram-me a refletir sobre a sua relevância e sobre o impacto que tiveram na minha forma de pensar.

Porém, nem tudo foi um mar de rosas. As dúvidas e os pensamentos negativos surgiram assim que saí da minha zona de conforto e me afastei daqueles que sempre estiveram presentes para me apoiar. Esse momento

coincidiu com a entrada na universidade, nomeadamente no Instituto Politécnico de Bragança, período em que, sobretudo durante o primeiro ano, questionei repetidamente o que ali estava a fazer, se aquele percurso correspondia verdadeiramente ao que desejava e se valeria a pena permanecer tanto tempo longe de casa para concretizar aquilo que sempre fora o meu sonho. Essas dúvidas foram rapidamente dissipadas aquando da chegada ao segundo e ao terceiro ano, períodos em que surgiram os primeiros momentos de estágio. Os primeiros passos numa realidade profissional, ainda que longe da minha zona de conforto, permitiram-me adquirir novos conhecimentos e aprofundar o gosto pelo ensino e pelo ato de proporcionar às pessoas experiências e aprendizagens que as pudessem beneficiar. Inicialmente num ginásio e, posteriormente, na Associação de Futebol de Bragança, tive oportunidade de consolidar competências e reforçar a certeza de que este era o caminho que desejava seguir.

Todas estas vivências, desafios, problemas e complicações desenvolveram em mim um sentido de missão e de superação que despertou a segurança necessária para concluir a minha licenciatura em Ciências do Desporto. Após o término da licenciatura, enfrentei um desafio que viria a transformar por completo a minha vida e a minha forma de pensar: em consonância com os meus pais, aceitei a proposta do clube da minha terra, o Sport Club de Mirandela, para assumir o cargo de treinador de guarda-redes da equipa sénior, que disputava o Campeonato de Portugal, bem como das camadas jovens que competiam nos campeonatos nacionais. Esta experiência despertou em mim um profundo sentimento de realização e um forte compromisso para estar à altura das responsabilidades assumidas.

Inicialmente, surgiram inúmeras dúvidas, contudo, perante este novo desafio, decidi aprofundar os meus conhecimentos no treino desportivo, questionar, procurar soluções junto dos mais experientes e compreender como melhorar e alcançar os resultados desejados por todos. Ao longo de várias conversas com amigos e com pessoas mais velhas, houve um momento particularmente marcante que regressou à minha memória: e porque não seguir para o mestrado em ensino? Se esse era o meu sonho, se nas camadas jovens era reconhecido e apreciado pelos meus atletas e pelos encarregados de educação, faria sentido dar esse passo. Foi, portanto, através dessa reflexão, e após a discutir com os

meus pais, que decidi prosseguir o meu percurso na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e candidatar-me ao Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) decisão que considero ter sido a mais acertada para concretizar o meu objetivo profissional.

2.1 Expectativas sobre o estágio profissional

Durante o primeiro ano curricular do MEEFEBS, começaram a surgir dúvidas sobre como seria o estágio, como se iria desenvolver, que instituição deveria escolher e, conseqüentemente, as expectativas foram aumentando à medida que se aproximava o momento tão aguardado. Inicialmente, senti um misto de emoções bastante intenso: por um lado, estava extremamente feliz por enfrentar um novo desafio; por outro, sentia alguma apreensão ao pensar que a experiência poderia não corresponder ao que tinha idealizado e que poderia ser colocado numa instituição com a qual não me identificasse.

No dia em que recebemos as colocações, surgiu em mim um forte sentimento de persistência, por finalmente ter ultrapassado tudo aquilo que me deixava de pé atrás e por estar prestes a enfrentar um dos maiores desafios da minha vida. Nesse mesmo dia, ficámos a conhecer os nomes dos nossos PC, com o qual tive de entrar em contacto para compreender, antecipar e explorar como se iria desenvolver todo o processo dali em diante. Durante esse primeiro contacto com o meu PC, fui informado das datas das reuniões em que deveria estar presente, reuniões essas que recorro com clareza ainda hoje.

Na primeira reunião, fui muito bem recebido pelo meu PC e por alguns membros do núcleo de estágio, que prontamente se disponibilizaram para ajudar e contribuir para que tudo decorresse dentro das normas e da melhor forma possível. Ao conhecer os “cantos à casa” durante a visita à escola, pude constatar que esta apresentava excelentes condições ao nível do edifício e uma notável variedade de materiais para as aulas de Educação Física. Contudo, deparei-me de imediato com um aspeto menos favorável: a existência de um roulement na utilização dos espaços desportivos, o que gerava alguma complexidade, exigindo um planeamento minucioso para garantir que tudo funcionasse na perfeição.

Em seguida, o PC colocou todas as suas turmas de 10.º ano em pequenos papéis e pediu-nos que retirássemos apenas um, de forma a ficarmos a saber

qual turma iríamos lecionar. Ao retirar o meu papel, fiquei a saber qual era a minha turma residente, a qual correspondia a um contexto de ensino que poderia apresentar algumas complexidades, mas também inúmeros desafios. Desta forma, o meu primeiro contacto com o PC revelou-se bastante positivo e motivador, deixando-me uma excelente impressão. Considerei-o uma pessoa cordial e acessível, sempre disponível para me apoiar, mas, acima de tudo, alguém com um nível de exigência notável.

Após este primeiro dia repleto de informações, comecei a criar diversas expectativas relativamente ao modo como o meu Estágio Profissional iria decorrer. Desde logo, percebi que seria um processo exigente, sobretudo devido à elevada densidade de trabalhos que teria de realizar, algo que, para mim, sempre representou (e continua a representar) uma dificuldade significativa. Paralelamente, ao saber que iria lecionar uma turma de 10.º ano de escolaridade, compreendi que o desafio seria ainda maior, dadas as características próprias deste nível de ensino e as exigências associadas à respetiva faixa etária.

No mês de setembro foi-nos finalmente atribuída a Professora Orientadora (PO) e senti satisfação ao saber quem seria. Em primeiro lugar, porque já a conhecia relativamente bem, uma vez que tinha sido minha professora durante o primeiro ano do mestrado, se bem que relativamente pouco tempo, sendo uma experiência que nem todos os colegas tiveram oportunidade de vivenciar. Em segundo lugar, porque, na minha perspetiva, se tratava de uma docente extremamente competente e simultaneamente exigente, características que considerei fundamentais para o nosso crescimento e desenvolvimento profissional.

3.Enquadramento Institucional

3.1. A escola cooperante: O ponto de partida

O ponto de partida do meu Estágio Profissional (EP) foi a Escola Secundária de Gondomar. O Agrupamento de Escolas n.º 1 de Gondomar (AEG1) assegura a formação integral dos alunos, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, promovendo aprendizagens de qualidade, inclusão e igualdade de oportunidades. Assume como prioridades o pensamento crítico, a cidadania ativa e a preparação dos alunos para a vida em sociedade, para a continuação dos estudos ou para a integração no mercado de trabalho. Integra dez estabelecimentos de ensino, destacando-se a Escola Secundária de Gondomar, sede do Agrupamento, bem como várias escolas básicas com ou sem jardim de infância. Dispõe ainda de bibliotecas, laboratórios, pavilhões desportivos e de um Centro Tecnológico Especializado em Informática, no âmbito do PRR (Plano de Recuperação e Resiliência).

A sede do Agrupamento, situada no centro urbano de Gondomar, beneficia de acessibilidade e proximidade a serviços públicos, culturais e desportivos. A sua área de influência abrange sobretudo a União das Freguesias de Gondomar (São Cosme), Valbom e Jovim, e a União das Freguesias de Foz do Sousa e Covelo. Contudo, a qualidade da oferta educativa atrai também alunos de outras freguesias, como Fânzeres e São Pedro da Cova, Rio Tinto, Medas e Melres. A localização é ainda favorecida pela proximidade a importantes vias de comunicação e pela rede de transportes públicos UNIR, que garante a mobilidade entre os diferentes estabelecimentos do Agrupamento.

3.2. A turma residente: Os meus pupilos

A turma residente correspondia a uma turma do 10.º ano de escolaridade e era composta por 28 alunos, dos quais 22 eram rapazes e 6 eram raparigas, cujas idades correspondiam entre os 14 e os 15 anos. No domínio socio-afetivo, esta turma revelava-se heterogénea e apresentava características particulares ao nível das dinâmicas relacionais. Era constituída por vários grupos, provenientes de escolas variadas e, desde o primeiro período, verificou-se que os alunos mantinham relações muito positivas entre si, demonstrando um ambiente cooperativo, cordial e marcado pela entreajuda.

No domínio motor, a maioria dos alunos era praticante regular de atividade física, destacando-se sobretudo pelas modalidades de combate, o que contribuía para um nível de competência motora globalmente satisfatório. Tratava-se de uma turma aplicada, que demonstrava vontade constante de aprender, de fazer mais e melhor. De forma geral, apresentava um bom desenvolvimento motor e relevava uma homogeneidade significativa, o que favorecia a dinâmica coletiva e a progressão equilibrada das aprendizagens.

No domínio cognitivo, a turma mostrava interesse pela disciplina e compreendia os conteúdos lecionados, ainda que com diferentes graus de proficiência. Alguns alunos evidenciavam maior facilidade na assimilação das matérias, mas todos demonstravam capacidade para aprender e acompanhar o ritmo das aulas.

De forma geral, observou-se que a maioria dos alunos revelava interesse pela disciplina de Educação Física, embora com níveis de motivação distintos. Esta variabilidade exigia atenção diferenciada, de modo a promover o envolvimento e a participação de todos durante o primeiro período.

3.3. A turma partilhada: Os reguilas de serviço

A turma na qual desenvolvi a minha prática correspondia a um 7.º ano de escolaridade, composta por 21 alunos, a qual revelava, desde o início, um conjunto de desafios comportamentais significativos. Logo nas primeiras sessões percebi que seria essencial delinear e aplicar estratégias que promovessem uma melhoria na atenção, no envolvimento e na autorregulação dos alunos. No plano comportamental, revelavam-se particularmente exigentes, o que implicou uma intervenção pedagógica estruturada, intencional e ajustada às necessidades emergentes.

Para além dos desafios comportamentais, surgiu ainda uma dificuldade adicional relacionada com as condições físicas de trabalho. A lecionação foi frequentemente condicionada pela falta de estabilidade e adequação dos espaços disponíveis, uma vez que a turma alternava entre locais distintos ao longo das semanas. Esta irregularidade espacial dificultava a organização das tarefas, comprometia a continuidade das aulas e exigia uma adaptação constante da minha intervenção pedagógica, tanto na gestão do tempo, como na estruturação das atividades.

Para finalizar, à medida que o tempo foi passando, senti um profundo orgulho na evolução da turma. Não só demonstraram melhorias evidentes no comportamento e na atenção, como também transformaram a forma como olhavam para a Educação Física e para as próprias aulas. Esta mudança revelou um crescimento significativo, tanto individual como coletivo, e reforçou a importância de um trabalho pedagógico consistente, intencional e atento às necessidades de cada aluno.

3.4. O núcleo de estágio

O Núcleo de Estágio (NE) revelou-se uma das maiores surpresas deste percurso. Era constituído por mais dois estagiários, o ES e o NP, ambos ligados a modalidades muito distintas: o ES, profundamente associado ao futebol, com uma forte paixão pelo jogo e pela dimensão tática; e o NP, ligado ao remo, motivado pelo desafio das águas e pela superação das correntes que se lhe colocavam pela frente. Ambos partilhavam já um historial comum de experiências anteriores académicas, desportivas e profissionais, conferindo ao NE uma identidade própria e bastante proveitosa.

Eu, por minha vez, era o único elemento sem qualquer contacto prévio com o NE, o que inicialmente me fez sentir como alguém que chegava “de paraquedas” ao seu círculo. Ainda assim, com espírito de iniciativa e abertura, procurei integrar-me, partilhar o melhor de mim e contribuir positivamente para o funcionamento do grupo.

A adaptação inicial não foi imediata, mas, graças ao carácter de cada um, rapidamente se estabeleceu uma dinâmica natural, quase como se já nos conhecêssemos há vários anos. As conversas, os momentos de descontração, os ensinamentos mútuos e até as críticas construtivas foram determinantes para que, de um pequeno grupo de três estagiários unidos pela mesma paixão pela Educação Física, emergisse um verdadeiro grupo de amigos, capaz de contar uns com os outros em qualquer circunstância.

Para reforçar ainda mais o trabalho desenvolvido no estágio, importa destacar o papel desempenhado pelo PC e pela PO. O PC teve um impacto particularmente marcante no meu percurso, não apenas pela exigência e rigor que sempre demonstrou, mas também pelo apoio constante que nos ofereceu, sobretudo no início do ano letivo, quando nos orientou no preenchimento de toda a burocracia necessária à integração na escola. Ajudou-nos a compreender como preparar e lecionar as aulas de forma eficaz, aprofundando o conhecimento das modalidades a ensinar, dos tipos de feedback mais adequados e das estratégias de gestão da diversidade de características presentes nos alunos. Ao longo de todo o ano letivo, foi notável a forma como contribuiu para o nosso crescimento profissional, oferecendo opiniões fundamentadas e feedbacks consistentes sobre aspetos como a instrução, o

planeamento e a condução das aulas. Tal como salientam Batista, Queirós & Rolim (2014), PC revela-se determinante na formação inicial, constituindo um mediador essencial entre a prática supervisionada e a construção da identidade profissional do futuro docente. A sua postura exigente, mas sempre construtiva, levou-me muitas vezes a dedicar longas horas à preparação de documentos e materiais, garantindo que tudo estivesse devidamente organizado. Acima de tudo, revelou-se uma figura essencial no meu desenvolvimento, alguém cuja orientação foi determinante para que mantivesse a motivação e a persistência ao longo de todo o processo.

A PO esteve naturalmente menos presente no quotidiano escolar, mas desempenhou um papel determinante ao longo de todo o estágio, constituindo uma referência segura e consistente em cada fase do processo. Acompanhou-nos desde o início do ano letivo com disponibilidade e rigor, esclarecendo dúvidas e orientando procedimentos académicos e pedagógicos, em especial no que respeita à produção documental do estágio e à elaboração do relatório e do estudo. A sua intervenção foi sempre pautada por rigor, disponibilidade e uma capacidade notável de nos conduzir a uma reflexão crítica sobre as nossas práticas. Ao longo do ano, proporcionou-nos momentos de análise aprofundada sobre o planeamento, a instrução, a gestão das aulas e a adequação das estratégias às necessidades dos alunos, incentivando-nos a fundamentar cada decisão pedagógica. A clareza das suas orientações, aliada a um feedback sempre construtivo e exigente, contribuiu de forma decisiva para o meu crescimento profissional, permitindo-me desenvolver uma postura mais consciente, autónoma e alinhada com os princípios de um ensino de qualidade.

4. Enquadramento Operacional

4.1 Planeamento

O planeamento que elaborei ao longo do estágio assentou no Modelo de Estrutura e Conhecimento (MEC), proposto por Joan Vickers (1990), complementado pelos documentos disponibilizados pelo PC e pelo grupo disciplinar de Educação Física (GDEF). A adoção do MEC permitiu-me organizar o processo de planificação de forma sistemática, garantindo coerência entre a análise inicial, as decisões pedagógicas e a aplicação prática nas aulas, ainda que, tenha gerado uma enorme confusão na minha cabeça numa fase inicial.

De acordo com Vickers (1990), o MEC estrutura-se em três fases fundamentais: análise, decisões e aplicação, distribuídas por oito módulos. A fase de análise integra os três primeiros módulos, dedicados à compreensão da modalidade ou atividade desportiva, ao estudo do contexto de aprendizagem e à caracterização dos alunos. Esta etapa inicial foi essencial para identificar necessidades, recursos disponíveis e particularidades das turmas com as quais trabalhei.

A fase seguinte, correspondente às decisões pedagógicas, engloba os módulos 4, 5, 6 e 7. Nesta etapa defini a sequência das aprendizagens, estabeleci objetivos claros e ajustados às características dos alunos, determinei os critérios e procedimentos de avaliação e construí progressões de ensino que permitissem uma evolução gradual e sustentada das competências. Esta fase revelou-se determinante para garantir que cada Unidade Didática apresentava uma lógica interna consistente e alinhada com o currículo.

A última fase, de aplicação, corresponde ao módulo 8, no qual se operacionalizam os planos de aula, as Unidades Didáticas e os programas definidos a nível escolar e individual. Foi nesta etapa que todo o trabalho conceptual se materializou na prática, permitindo observar o impacto das decisões tomadas e ajustar estratégias sempre que necessário.

Paralelamente ao MEC, os documentos fornecidos pelo PC tiveram um papel importante na organização do meu trabalho. Além disso, no início de cada período letivo realizavam-se reuniões de grupo para calendarizar eventos relevantes, como o corta-mato escolar, o que exigia uma articulação constante

com o meu planeamento, sobretudo quando estas atividades coincidiam com dias de lecionação.

4.1.1 Planeamento anual

A construção do Planeamento Anual (PA) representou, simultaneamente, uma das minhas maiores dificuldades e uma das conquistas mais significativas deste estágio. Esta complexidade tornou-se evidente porque, segundo Bento (2003) e Coutinho et al (2024), o PA corresponde a um processo através do qual os professores aplicam e operacionalizam os programas escolares, desempenhando a função essencial de os adaptar às condições reais do contexto de ensino. No meu caso, estas condições revelaram-se particularmente desafiantes devido ao *roulement* das instalações, que, nas primeiras semanas, ainda não estava definido. Esta instabilidade obrigou-me a lecionar as modalidades nos espaços que estavam disponíveis no momento e, quando o *roulement* passou a vigorar, exigiu uma adaptação constante às mudanças de espaço e de modalidade que ocorriam de três em três semanas.

Compreendi, assim, que o PA implica uma análise cuidada e uma coordenação rigorosa de diversas condicionantes, tornando-se um processo especialmente exigente para professores estagiários. Perante estas circunstâncias, percebi que não é possível concentrar num único plano todos os elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem. Torna-se, por isso, fundamental, como defende Bento (2003), “definir o essencial” e centrar o planeamento nos aspetos verdadeiramente fulcrais.

Em articulação com o PC, e após analisarmos os documentos orientadores, nomeadamente o *roulement* das instalações e a distribuição dos espaços, tornou-se necessário estabelecer um ponto de partida relativamente às modalidades a lecionar. Esta definição era determinante, uma vez que a rotatividade dos espaços condicionava a continuidade das Unidades Didáticas e originou alguns erros de planeamento que se refletiram diretamente nas aulas. Em determinadas situações, foi mesmo necessário recorrer a um plano alternativo ou reformular o planeamento no próprio dia, ajustando-o às condições reais encontradas.

Relativamente às modalidades a lecionar, o PC e o GDEF forneceram-nos o enquadramento inicial, indicando quais as modalidades previstas para o nosso

nível de ensino e o número de aulas a atribuir a cada uma. As modalidades definidas foram andebol (ANB), badminton (BAD), ginástica de solo (GS), voleibol (VB), atletismo (ATL) e dança (DÇ). No primeiro período letivo, foram abordadas as modalidades de ATL, VOL, ANB e GS, tendo a VOL registado o maior número de aulas. No segundo período, deu-se continuidade e conclusão às modalidades de ATL, VOL e ANB; em paralelo, introduziu-se a modalidade de BAD que, apesar do número reduzido de blocos lecionados, avançou na matéria e terminou-se o período com DÇ. Por fim, o terceiro período ficou marcado pelo encerramento dos conteúdos de DÇ e GS, terminando o ano letivo com as últimas aulas de BAD.

Após analisar o conteúdo disponibilizado pelo PC, iniciei o planeamento com a organização das grelhas de assiduidade e pontualidade, bem como das grelhas de avaliação de empenho e desempenho dos alunos para os três períodos letivos. Paralelamente, procedi à planificação das aulas, identificando a modalidade correspondente, os dias e os espaços onde seriam lecionadas, assim como o número da Unidade Didática associada. Esta estratégia permitiu definir, de forma clara, qual seria a modalidade a trabalhar em cada aula e qual o espaço disponível, garantindo uma visão estruturada das três semanas consecutivas em que cada modalidade se manteria em leção.

Depois de definidos estes parâmetros, estabeleci também momentos específicos dedicados à condição física, nomeadamente à aplicação dos testes FitEscola (FE), cuja realização ficou previamente acordada para a fase final de cada período letivo.

4.1.2 Unidade didática

Concluída a definição do Planeamento Anual e estabelecidas as modalidades, os espaços e a distribuição temporal das aulas, tornou-se necessário aprofundar o processo de planificação, passando para uma organização mais específica e orientada para cada conteúdo. Assim, o passo seguinte consistiu na elaboração do Planeamento das Unidades Didáticas (UD), (anexo 8), etapa que exigiu uma análise mais detalhada das competências a desenvolver, da progressão pedagógica adequada e das estratégias de ensino a implementar Coutinho et al 2024. Se o PA me permitiu construir uma visão global do ano letivo, as UD constituíram o instrumento fundamental para transformar essa visão em intervenções pedagógicas concretas, estruturadas e ajustadas às necessidades reais das turmas.

Paralelamente ao PA, Siedentop (2008) defende que o principal objetivo da UD consiste no alcance do êxito de todos os alunos, independentemente das suas características, de modo a poder alcançar os objetivos referentes a cada disciplina. No que concerne ao planeamento das UD, posso afirmar que o planeamento de algumas UD realizadas no início do ano letivo foi completamente diferente da sua concretização real verificada no final, pois ao longo do tempo existiram inúmeras mudanças e adaptações face aos desenvolvimentos que iam acontecendo durante o ano. Uma das razões para este entrave prende-se com o desenvolvimento diferente de cada aluno, na sua individualidade e da turma como um todo, sendo difícil prever a sua evolução no tempo (Loureiro et al., 2022).

No desenvolvimento da UD, recorri ao planeamento das quatro categorias transdisciplinares do conhecimento propostas por Vickers (1990), que serviram de base orientadora para a estruturação das aprendizagens. Estas categorias, nomeadamente as habilidades motoras, a cultura desportiva, a condição física e os conceitos psicossociais, estiveram sempre presentes na planificação das aulas, procurando garantir uma abordagem integrada e coerente com as exigências do 10.º ano de escolaridade. A inclusão sistemática destas dimensões permitiu planear um processo de ensino-aprendizagem mais completo, articulado e alinhado com os princípios de uma prática pedagógica centrada no desenvolvimento global do aluno.

Seguidamente, foi necessário estruturar a progressão das aprendizagens, definindo a sequência lógica dos conteúdos e das tarefas a desenvolver ao longo das semanas. Esta organização revelou-se particularmente exigente devido à rotatividade dos espaços, que condicionava a continuidade das sessões e obrigava a prever alternativas metodológicas sempre que surgiam imprevistos.

A definição dos critérios e procedimentos de avaliação constituiu outro elemento fundamental do planeamento das UD. Procurou-se garantir que a avaliação fosse coerente com os objetivos definidos e que permitisse recolher informação válida sobre o progresso dos alunos, integrando momentos de avaliação diagnóstica e sumativa. Esta preocupação com a avaliação para a aprendizagem tornou-se particularmente relevante, uma vez que permitiu orientar o ensino, ajustar estratégias e promover uma maior responsabilização dos alunos pelo seu próprio percurso.

A primeira UD desenvolvida foi a de atletismo (ATL), centrada na corrida de velocidade e na corrida em estafeta. A abordagem pedagógica seguiu as orientações de Rolim e Garcia (2013), que defendem a importância de uma progressão estruturada e ajustada às exigências técnicas de cada conteúdo. Na corrida de velocidade, o trabalho incidiu na postura de partida, na fase de aceleração e na manutenção da velocidade máxima, procurando que os alunos compreendessem a relação entre técnica, economia de movimento e desempenho. Já na corrida em estafeta, a lecionação focou-se na pega do testemunho, nas zonas de transmissão e no balanço, aspetos essenciais para garantir fluidez e eficácia na passagem. Apesar de alguma maturidade física dos alunos do 10.º ano, a coordenação entre pares e o rigor na transmissão revelaram-se desafiantes, exigindo repetição, feedback constante e ajustamentos ao ritmo de cada grupo. No entanto, a UD decorreu de forma positiva, porém foi uma das UD que senti mais dificuldades de lecionar devido ao feedback constante e ao facto de ter estado bastantes semanas sem lecionar devido ao espaço atribuído.

A segunda UD correspondeu ao VOL, planeada de acordo com o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (Mesquita et al., 2020). A progressão assentou nos princípios de continuidade e incremento gradual da dificuldade, começando pelo passe de dedos e pela manchete em situações controladas e evoluindo para exercícios mais complexos e próximos do jogo formal 2X2. No

10.º ano, esta UD decorreu de forma positiva, não só pela motivação natural dos alunos, mas também pela sua capacidade de cooperação, o que permitiu trabalhar os diferentes processos da modalidade com maior profundidade e consistência, sendo uma das modalidades que mais me senti à vontade para lecionar ao longo do ano.

A terceira UD foi a de AND, estruturada com base nos níveis de jogo 1 e 2, tal como sugerem Estriga e Moreira (2020). Esta organização permitiu uma aprendizagem mais específica e ajustada às necessidades dos alunos. No caso do AND, a FBJ1 centra-se na ocupação racional do espaço, na manutenção da posse de bola e na progressão no jogo. Esta UD assumiu particular relevância, pois foi nela que desenvolvi o meu estudo sobre a perceção dos alunos sobre o impacto das abordagens de ensino centradas no aluno que será aprofundado mais adiante. No geral, esta UD decorreu de forma bastante positiva, em parte devido ao gosto dos alunos pela modalidade e ao impacto do método de avaliação utilizado, que aumentou o empenho e a motivação, e para mim foi uma das melhores UD pelo gosto pela modalidade.

A quarta UD correspondeu à GIN, centrada exclusivamente na ginástica de solo. Apesar de os alunos já apresentarem alguma familiarização com a modalidade, sobretudo com elementos básicos como rolamentos e equilíbrios simples, verifiquei que o domínio técnico ainda era limitado e que existiam diferenças entre alunos no controlo corporal, na postura e na fluidez dos movimentos. Esta realidade exigiu uma progressão pedagógica cuidada, com tarefas que permitissem consolidar os fundamentos antes de avançar para elementos mais complexos. A ginástica de solo requer precisão técnica, consciência corporal e segurança na execução, pelo que a UD foi construída com um conjunto alargado de progressões pedagógicas, permitindo que cada aluno evoluísse ao seu ritmo. Embora a familiarização prévia tenha facilitado o início da unidade, persistiram receios em alguns elementos, sobretudo nos que implicavam inversões ou maior exigência de equilíbrio. No final da UD, foi possível observar uma evolução clara na autonomia, na confiança e na qualidade técnica dos alunos, evidenciando que a progressão adotada foi adequada às necessidades da turma e ao nível de partida identificado.

A UD de Dança foi, sem dúvida, a mais difícil de lecionar. A desmotivação inicial dos alunos tornou o arranque da unidade particularmente exigente,

sobretudo porque muitos apresentavam uma percepção negativa da modalidade. A limitação dos materiais de apoio, reduzidos aos documentos fornecidos no âmbito da unidade curricular de dança (1º ano do MEEFEBS), obrigou a um trabalho autónomo mais aprofundado na seleção das tarefas e na construção das progressões pedagógicas. O maior desafio consistiu em alterar a percepção dos alunos sobre a dança, promovendo um ambiente de confiança e valorizando a expressão corporal. Apesar das resistências iniciais, o trabalho em pequenos grupos e a exploração de diferentes formas de movimento permitiram uma evolução gradual na participação e no envolvimento da turma.

Por fim, a construção das UD exigiu uma articulação constante com o PC, assegurando que as opções tomadas eram coerentes com a realidade organizacional da escola. Este trabalho colaborativo permitiu aperfeiçoar decisões, antecipar dificuldades e garantir que cada UD se apresentava como um documento funcional, flexível e pedagogicamente fundamentado.

4.1.3 Planos de aula

Segundo Coutinho et al., (2024) o plano de aula (Anexo 14) constitui um documento de orientação que prevê e organiza as ações do docente, reunindo a informação necessária para conduzir o processo de ensino com êxito. No meu caso, os PLA eram elaborados de forma individual e entregues com antecedência ao PC para a sua aferição: às sextas-feiras, correspondendo aos planos das aulas de quarta-feira da semana seguinte, e aos domingos, relativos às aulas de sexta-feira. Esta organização permitia ao PC analisar antecipadamente cada plano, identificar fragilidades e alertar-me para aspetos que pudessem comprometer o bom funcionamento da aula e o processo de ensino-aprendizagem. De um modo geral, consegui ser consistente na construção dos PLA, o que fazia com que, após a lecionação, o PC se centrasse sobretudo em aspetos mais específicos da prática pedagógica, como o tempo dedicado à instrução, a forma como me deslocava pelo espaço, a clareza da comunicação ou a pertinência de determinados exercícios para aquela turma. Estes momentos de feedback foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional, permitindo-me ajustar a intervenção de forma progressiva e consciente.

Naturalmente, colocar os planos de aula em prática não foi um processo fácil e, principalmente no início do ano letivo, planejar foi um dos meus maiores desafios. No início, elaborar cada plano exigia muito tempo e esforço, pois tentava controlar tudo ao pormenor, desde o tempo de cada exercício até ao comportamento dos alunos, o que tornava a aula muito rígida. Por isso, quando as coisas não corriam exatamente como no papel, sentia alguma frustração. Nesta fase inicial, o papel do PC foi fundamental, pois os seus alertas e correções antes das aulas ajudavam-me a perceber onde o plano estava demasiado longo ou irrealista.

No entanto, ao longo do ano, a minha forma de planejar mudou muito. À medida que fui conhecendo melhor a turma e apanhando o ritmo das aulas, o planeamento tornou-se algo muito mais natural, rápido e prático. Comecei a precisar de menos correções do PC, o que me deu mais confiança. O plano deixou de ser um guião obrigatório que eu tinha de seguir à risca e passou a ser um guia de apoio, focado naquilo que os alunos realmente precisavam de aprender.

Esta evolução foi fundamental para conseguir lidar com os imprevistos. Coisas como o mau tempo, que nos impedia de usar o campo, ou atividades da escola de última hora deixaram de ser um problema. Como os meus planos no final do ano já eram mais flexíveis, consegui adaptar-me rapidamente, resolver os problemas na hora e ter a criatividade necessária para garantir que os alunos não saíam prejudicados.

4.2 Modelos instrucionais

O ponto de partida desta intervenção pedagógica foi guiado pela convicção de que as aulas de EF devem priorizar metodologias ativas, capazes de converter os estudantes em agentes comprometidos com a sua própria evolução, em linha com a perspetiva de um ensino centrado no aluno, promotor da equidade e da inclusão (Farias & Mesquita, 2023). Contudo, o choque com a realidade do pavilhão e o diagnóstico detalhado das turmas do ensino secundário evidenciaram a necessidade de flexibilizar a ação docente. Percebeu-se que nenhuma estratégia isolada surtiria efeito em todos os cenários, exigindo uma seleção criteriosa de modelos que respondessem tanto às características do grupo como à especificidade das matérias.

Neste sentido, o percurso letivo acabou por ser edificado sobre uma arquitetura metodológica plural. Para potenciar a autonomia e a liderança em modalidades coletivas, estruturou-se a prática em torno do Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994) e do Modelo de Ensino dos Jogos Para a Compreensão (EJPC) (Bunker & Thorpe, 1982). Em simultâneo, reconheceu-se que contextos de aprendizagem específicos, como a abordagem técnica e os fatores de risco associados à Ginástica, exigiam uma resposta marcadamente assente no controlo e na segurança, o que legitimou a integração do Modelo de Instrução Direta (MID) (Metzler, 2011). Esta combinação permitiu gerir de forma equilibrada as oscilações nos estilos de ensino, promovendo uma transição gradual e consciente da autoridade do docente para a responsabilização partilhada com o aluno.

O MED (Siedentop, 1994) foi desenvolvido para recriar as principais características do contexto desportivo formal, no qual as tarefas de aprendizagem são cuidadosamente organizadas para enfatizar o trabalho cooperativo e as experiências de interação entre pares. Este modelo destaca-se pela estruturação organizacional das aulas, pelo desenvolvimento de alunos desportivamente competentes e entusiásticos, e pela criação de um ambiente de aprendizagem autêntico, estando estas premissas baseadas em seis características da cultura desportiva (Siedentop, 1994), nomeadamente a criação de uma época desportiva, a afiliação, a competição formal, o registo de resultados, o clima festivo e a existência de um evento culminante. A competição confere um elemento central, sendo promovida a organização de equipas heterogêneas e estáveis ao longo do tempo, com ênfase numa componente festiva (Graça & Mesquita, 2009).

Na minha experiência prática com o MED (Siedentop, 1994), consegui observar uma transformação profunda na dinâmica das turmas, especialmente nos alunos que habitualmente se mostravam mais descomprometidos. Ao atribuir papéis de responsabilidade, como capitães, árbitros ou treinadores, notei que o foco mudou da mera execução física para um sentimento de pertença e afiliação. Lembro-me, particularmente, do orgulho com que as equipas organizavam as suas estratégias de aquecimento de forma autónoma, e em como se divertiam como se estivessem completamente focados a nível competitivo. No entanto, nem tudo foi linear: o meu maior desafio nesta vivência

foi gerir a frustração e a excessiva competitividade de alguns alunos durante as aulas. Tive de intervir de forma pedagógica para garantir que o clima festivo e a inclusão de todos os elementos não fossem sufocados pela obsessão pela vitória.

Por seu turno, o MID (Metzler, 2011) configura uma abordagem assente na instrução direta, caracterizada por um elevado nível de estruturação e controlo por parte do docente, onde as decisões sobre o conteúdo, o ritmo e a progressão das tarefas estão centralizadas na figura do professor. Este modelo revela-se particularmente eficaz na abordagem a conteúdos de elevada complexidade técnica ou que exijam regras estritas de segurança, como sucede na modalidade de Ginástica. Através de uma sequência rigorosa de demonstração, explicação detalhada e prática massiva com fornecimento imediato de feedback corretivo, o MID assegura que os alunos adquiram o domínio técnico indispensável e executem as tarefas num ambiente controlado e seguro (Rosenshine, 2012).

A aplicação do MID (Metzler, 2011) na unidade didática de Ginástica foi, para mim, um exercício de rigor e assertividade essencial na minha afirmação como docente. Senti que, nesta modalidade, o meu controlo sobre o espaço do pavilhão e a posição dos colchões de segurança era fulcral para diminuir o receio dos alunos perante elementos com algum grau de dificuldade. Ao seguir a sequência de demonstração clara e feedback imediato, percebi que os alunos se sentiam mais confiantes, pois sabiam exatamente o que era esperado deles. A minha vivência neste modelo mostrou-me que, longe de ser uma abordagem ultrapassada, a instrução direta foi a ferramenta indispensável para construir um ambiente seguro, onde consegui reduzir significativamente o risco de lesão e a ansiedade dos estudantes

Finalmente, o EJPC (Bunker & Thorpe, 1982) assume-se como uma abordagem tático-cognitiva direcionada para o ensino dos jogos desportivos coletivos, invertendo a lógica tradicional ao colocar a compreensão do jogo antes do desenvolvimento das habilidades técnicas isoladas. O modelo organiza-se em torno de jogos modificados e simplificados que mantêm a integridade tática e a essência do jogo real, permitindo que os alunos confrontem e resolvam problemas táticos específicos em contexto. Através de um processo reflexivo guiado pelo questionamento do professor, o EJPC promove a tomada de decisão

consciente, o desenvolvimento da inteligência tática e a percepção do "o que fazer" e "quando fazer", garantindo que a técnica surja como uma resposta a uma necessidade real do jogo (Harvey & Jarrett, 2014).

Ao implementar o EJPC (Bunker & Thorpe, 1982), vivi um dos momentos mais estimulantes do meu estágio, mas também um dos que mais exigiu de mim a nível cognitivo. No início, foi difícil abdicar do impulso de corrigir imediatamente a mecânica do batimento, como a pega da raquete ou a trajetória do braço. Contudo, ao recorrer a jogos modificados em campos reduzidos e ao questionamento reflexivo, foi gratificante ver os alunos a desvendarem a lógica tática do jogo, tal como um aluno me verbalizou numa aula: "Se eu jogar o volante para o fundo do campo, abro espaço à frente junto à rede para pontuar no batimento seguinte". Esta vivência provou-me que, quando os alunos compreendem a importância de criar e explorar o espaço livre no Badminton, a própria necessidade de dominar técnicas como o "clear" ou o "amorti" surge de forma muito mais intencional e fluida. Ver os estudantes a tornarem-se jogadores pensantes em pleno pavilhão validou toda a exigência de planeamento que este modelo me impôs.

4.3 Gestão, clima e disciplina

A gestão, o clima e a disciplina são igualmente dimensões importantes da intervenção pedagógica e determinam a eficácia do processo de ensino-aprendizagem (Mesquita & Coutinho, 2022). Na gestão da aula destacam-se a gestão da aula e gestão do tempo de aula como fatores de eficácia (Mesquita & Coutinho, 2022). A gestão da aula integra aspetos como a organização das situações logísticas, o estabelecimento de regras e normas de conduta, a regulação e o sancionamento de comportamentos inadequados, bem como a supervisão e o controlo da atividade ao longo da sessão. Já a gestão do tempo de aula envolve a administração do tempo útil, do tempo de transição, do tempo dedicado à informação, do tempo disponível para a prática, do tempo de empenhamento motor e do tempo potencial de aprendizagem, elementos que, quando articulados de forma eficiente, contribuem para maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos.

O tempo útil de aula variava consoante a modalidade lecionada, o espaço disponível e a própria dinâmica da turma. Nas aulas de 100 minutos, o tempo útil

situava-se, em média, nos 85 minutos, permitindo um trabalho mais prolongado e estruturado das tarefas. Já nas aulas de 50 minutos, o tempo útil rondava os 35 minutos, o que exigia uma gestão mais rigorosa das transições, da instrução e da organização logística, de modo a garantir que os alunos dispunham de oportunidades reais de prática e de empenhamento motor.

No que diz respeito à organização das situações logísticas, chegava sempre com, pelo menos, vinte minutos de antecedência para preparar o material e estruturar o espaço da aula. Nas primeiras semanas ainda realizava a chamada, mas rapidamente deixei de o fazer, pois já conhecia os alunos e percebi que, ao proceder à avaliação do empenho e do desempenho no final da aula, conseguia identificar facilmente quem tinha faltado, evitando assim ocupar tempo útil com esse procedimento. Além disso, estabeleci como regra que todos os alunos cumprimentassem os docentes presentes tanto à chegada como à saída, reforçando hábitos de respeito e responsabilidade.

Os alunos dispensados da prática tinham tarefas atribuídas, mas a gestão destes momentos revelou-se desafiante, uma vez que, com frequência, acabavam por perturbar o normal decorrer da aula. No que se refere às normas e regras de conduta, a sua aplicação exigiu um esforço constante. Os alunos tendiam a desrespeitar regras simples, como não utilizar fios ou brincos durante a aula, ou não manter o cabelo devidamente apanhado. Para tentar contrariar estes comportamentos, implementei algumas sanções de carácter físico, como a realização de flexões ou pequenos períodos de corrida, embora nem sempre estas medidas se revelassem eficazes na alteração das atitudes.

Relativamente ao clima, Rosado e Ferreira (2009) referem que, para que exista um ambiente de aprendizagem favorável, é necessário que estejam presentes “(...) vetores que contêm pensamentos e emoções que determinam o empenho quer dos professores quer dos alunos (...)” (p. 186). Os autores salientam ainda que os profissionais do desporto têm um papel determinante na criação do clima motivacional, uma vez que os alunos tendem a reproduzir os comportamentos que observam no professor. Tendo isto em consideração, procurei sempre adotar uma postura positiva, demonstrando energia, disponibilidade e entusiasmo, de modo a transmitir aos alunos a minha vontade e gosto pela EF, incentivando-os a envolver-se de forma mais ativa e confiante nas aulas.

No início do ano letivo, passar esta imagem foi um processo mais consciente e planejado. Como estava focado na organização e no controle da turma, tinha de me esforçar intencionalmente para não deixar transparecer o nervosismo. Para pôr isto em prática, comecei por receber os alunos sempre com um sorriso à entrada do pavilhão, usar um tom de voz motivador e dar feedbacks maioritariamente positivos, elogiando o esforço mesmo quando o exercício não saía perfeito. Sempre que necessário, também explicava as atividades de forma dinâmica e chegava a demonstrar eu próprio os exercícios para os motivar.

Com o avançar do ano letivo, esta postura tornou-se muito mais natural e genuína. À medida que a relação com os alunos se tornou mais próxima, percebi que o meu entusiasmo funcionava como um espelho para eles. Nos momentos em que a turma estava mais cansada ou desmotivada, procurei puxar por eles através da proximidade, participando em pequenos momentos das tarefas ou dando atenção individual aos alunos mais tímidos e com mais dificuldades.

No final do ano, a evolução foi clara, pois consegui criar um ambiente de aula seguro e alegre, onde os alunos já não tinham medo de errar e participavam nas atividades com muito mais iniciativa, autonomia e confiança.

4.4 Instrução e feedback pedagógico

4.4.1 Instrução

“A transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores (...)” (Rosado & Mesquita, 2009, p. 70). Seguindo esta afirmação, compreende-se que a comunicação assume um papel determinante na orientação do processo de ensino-aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2009). Embora esta categoria seja frequentemente apontada como uma das áreas onde os estagiários encontram maiores dificuldades, no meu caso a comunicação nunca representou um obstáculo. Sempre tive facilidade em expressar-me perante a turma, em adaptar o discurso e em estabelecer uma relação clara e direta com os alunos.

A verdadeira dificuldade surgiu noutra ponto: o tempo excessivo que dedicava à instrução. Muitas vezes, por querer que tudo fosse explicado de forma perfeita e exaustiva, acabava por prolongar demasiado os momentos de

informação, reduzindo o tempo disponível para a prática. Esta situação é particularmente relevante se considerarmos que “é muito fácil os alunos não conseguirem captar e trabalhar a informação dita pelo professor por causa do nível de atenção, retenção e compreensão que eles possuem” (Rosado & Mesquita, 2009). Para agravar esta complexidade, vários autores referem que “(...) não se sabe, exatamente, que informação é mais facilmente retida e compreendida, mais facilmente esquecida, ou não adequadamente interpretada, e quais os fatores que determinam essa retenção” (Mesquita et al., 2008; Rosado & Mesquita, 2009, p. 73). Assim, o professor deve ter em atenção que a quantidade de informação transmitida é, muitas vezes, superior àquela que o aluno consegue realmente tratar (Rosado & Mesquita, 2009).

Apesar de dominar os princípios teóricos abordados no primeiro ano do mestrado, percebi que a minha principal fragilidade residia na gestão do tempo de instrução. O meu foco excessivo na precisão e no detalhe levava-me a alongar explicações que poderiam ser mais curtas e objetivas. Esta consciência tornou-se um ponto central da minha reflexão, sobretudo porque “(...) os professores e treinadores mais experientes distinguem-se dos inexperientes no domínio das estratégias de comunicação (...)” (Werner & Rink, 1987, cit. por Mesquita & Rosado, 2009, p. 74). Assim, mais do que melhorar a clareza do discurso, o meu desafio passou por aprender a comunicar menos, mas melhor, garantindo que a informação essencial chegava aos alunos de forma eficaz, sem comprometer o tempo de empenhamento motor.

Para sobrepor esta dificuldade, tive sempre em consideração as guidelines fornecidas no primeiro ano do mestrado, aplicando estratégias de informação antes, durante e após a prática (Rink, 2013).

4.4.2 Feedback pedagógico

O Feedback Pedagógico (FB) é definido como o comportamento de reação do professor/treinador à resposta motora do aluno/atleta, com o objetivo de adquirir, desenvolver ou modificar uma habilidade (Aleixo & Vieira, 2012). Nesta linha, o FB pode assumir a forma de conhecimento da performance (CP), centrado na execução dos movimentos, ou de conhecimento do resultado (CR), focado no efeito obtido através da habilidade executada (Mesquita & Coutinho, 2022). Tendo isto em conta, procurei utilizar ambos os tipos de FB como

ferramentas de apoio suplementar, quer para reforçar desempenhos adequados, quer para corrigir comportamentos menos apropriados.

Ao longo do estágio, fui procurando melhorar a emissão do meu feedback, diversificando-o o máximo possível para chegar a todos os alunos e responder às suas necessidades específicas. Contudo, a maior dificuldade surgiu na utilização do feedback prescritivo, uma vez que o meu conhecimento técnico em algumas modalidades não era suficientemente sólido para fornecer informação detalhada e rigorosa sobre aspetos específicos da execução.

No início do ano letivo, gerir todas as variáveis que envolvem a transmissão de um bom feedback foi uma tarefa complexa. No que toca ao momento, eu tinha tendência a usar quase sempre o feedback concorrente, ou seja, falava enquanto os alunos realizavam o exercício, o que por vezes os baralhava. Em termos de conteúdo, o meu feedback era muito geral e focado na motivação, pois sentia receio de dar indicações técnicas erradas. Quanto à direção, focava-me muito no feedback individual, perdendo muito tempo com um só aluno e deixando o resto da turma sem acompanhamento.

Esta limitação técnica levou-me a aprofundar o estudo dos conteúdos e a recorrer a estratégias complementares, como a utilização de vídeos relacionados com a matéria a ensinar e a preparação minuciosa das fichas de observação de cada modalidade.

Esta preparação permitiu-me evoluir significativamente ao longo do ano na gestão destas variáveis. Gradualmente, o meu feedback tornou-se mais específico e focado naquilo que o aluno tinha mesmo de corrigir. Aprendi também a variar a forma, combinando a explicação verbal com a demonstração visual mais clara, recorrendo às imagens dos vídeos para os ajudar a visualizar o movimento correto. Além disso, melhorei a gestão do tempo e a direção do feedback: comecei a utilizar mais o feedback terminal no final das tarefas e passei a dar feedbacks grupais e coletivos, conseguindo assim ajudar vários alunos ao mesmo tempo.

No final do ano, a emissão do feedback tornou-se uma ferramenta muito mais consciente e eficaz, garantindo que os alunos recebiam informação clara, precisa e ajustada ao seu nível de desempenho.

4.5 Avaliação

A avaliação foi uma dimensão da atividade docente com a qual me identifiquei profundamente e que assumi com grande seriedade ao longo do EP. De acordo com Rosado e Silva (2010), tudo pode ser objeto de avaliação, uma vez que esta constitui um processo de verificação de objetivos e de formulação de juízos. Contudo, os autores reconhecem que, na prática, a avaliação “(...) é uma atividade subjetiva, envolvendo, mais do que medir, a atribuição de um valor de acordo com critérios associados a problemas técnicos e éticos.”.

Com esta consciência, procurei que o meu processo avaliativo fosse o mais racional, transparente e imparcial possível, evitando que decisões resultassem de impulsos emocionais. Neste âmbito, a PO teve um papel determinante ao apresentar-me o Projeto MAIA, um projeto de monitorização, acompanhamento e investigação pedagógica que enfatiza a avaliação para a aprendizagem. Este enquadramento teórico-prático foi particularmente relevante na leção da UD de Andebol, onde apliquei vários princípios do projeto, o que se refletiu posteriormente no meu estudo de investigação.

Nas restantes modalidades, recorri igualmente a diversos critérios de avaliação propostos pelo Projeto MAIA, sempre com o conhecimento prévio dos alunos, reforçando assim a transparência do processo avaliativo. Como refere Fernandes (2021, p. 12), no âmbito do princípio da transparência, “A transparência é uma das pedras de toque de uma avaliação credível e de uma avaliação que seja compreendida por todos e, em particular, pelos que são avaliados”. Esta perspetiva orientou toda a minha prática, permitindo-me construir um processo avaliativo mais justo, compreensível e alinhado com as necessidades reais dos alunos.

4.5.1 Avaliação diagnóstica

De acordo com Freitas e Mesquita (2024), a avaliação diagnóstica tem como finalidade analisar os conhecimentos e as aptidões que o aluno já possui, servindo para identificar o ponto de partida e garantir um ensino mais inclusivo e ajustado a cada estudante. Esta avaliação não tem de ser obrigatoriamente realizada no início de cada unidade didática. No meu caso, optei por realizar todas as avaliações diagnósticas no início do período, assim como um teste diagnóstico em concordância com o PC, uma vez que o meu objetivo era compreender, de forma global, o nível inicial dos alunos antes de começar qualquer nova aprendizagem. Esta opção permitiu-me obter uma visão abrangente das reais necessidades da turma, evitando a repetição constante de processos avaliativos sempre que iniciava uma nova modalidade.

No que concerne à lecionação das modalidades coletivas, realizava sempre a avaliação através do jogo, para identificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, bem como as competências que faltavam desenvolver. As competências em falta por parte dos alunos variavam bastante, sendo a ausência de conhecimento das regras do jogo a mais comum entre os meus alunos, embora também se verificassem fragilidades ao nível do domínio das ações táticas. Com esta avaliação procurava perceber se os alunos já tinham algumas aprendizagens necessárias para evoluir ou se seria necessário iniciar a aprendizagem pelos fundamentos mais básicos, tanto a nível teórico como prático.

Por outro lado, nas modalidades individuais como o Atletismo e a Ginástica, a avaliação diagnóstica teve de seguir uma estratégia diferente, uma vez que não envolvem a dinâmica de um jogo coletivo. Nestes casos, optei por observar os alunos através da execução de circuitos simples ou da repetição de gestos técnicos básicos, como saltos e corridas no Atletismo, ou elementos de solo na Ginástica. Isto permitiu-me perceber imediatamente as dificuldades ao nível da coordenação motora, da força e da flexibilidade de cada aluno, adaptando os exercícios seguintes ao nível real de execução de cada um. Já na modalidade de Dança, a abordagem focou-se na avaliação da expressividade, do ritmo e da capacidade de cooperação em grupo. Através de pequenas dinâmicas de movimento livre com música, consegui identificar quem demonstrava maior

facilidade em acompanhar o tempo musical e quem revelava mais timidez ou dificuldades de coordenação rítmica, o que foi essencial para estruturar os passos e as coreografias que seriam ensinadas mais tarde.

As grelhas de avaliação diagnóstica utilizadas nas diferentes UD foram disponibilizadas pelo PC, servindo como referência estruturante para garantir coerência e alinhamento com o trabalho do grupo disciplinar. Nessas grelhas, cada critério era avaliado numa escala de 0 a 20 valores, o que permitiu uma análise mais fina e rigorosa do desempenho inicial dos alunos. Posteriormente, os critérios que os alunos não conseguissem realizar seriam retomados e aprofundados na avaliação formativa (AF) e na avaliação sumativa (AS), assegurando continuidade e consistência no processo avaliativo.

4.5.2 Avaliação formativa

A avaliação formativa (AF) tem como função indicar ao professor como é que se encontra o processo de ensino-aprendizagem que está a ser realizado (Bento, 2003). Esta avaliação permite verificar se os alunos estão a desenvolver as competências inicialmente previstas no planeamento da UD e aferir, de certo modo, se o processo de ensino-aprendizagem está a ser desenvolvido com qualidade, através da análise do cumprimento dos objetivos do currículo, possibilitando ao professor reorganizar ou até alterar por completo a forma como leciona ou as estratégias que utiliza, de modo a garantir uma melhor adequação às necessidades dos alunos (Coutinho et al., 2022).

Apesar da relevância atribuída à avaliação formativa na literatura, no meu caso não foram realizadas avaliações formativas com o recurso a grelhas ou registos escritos formais ao longo do período. Ainda assim, mantive uma observação contínua e atenta dos alunos e ajustei a minha prática pedagógica sempre que necessário, procurando aproximar-me do espírito da avaliação formativa através de meios informais.

Na prática, esta avaliação contínua acontecia de duas formas principais no dia a dia das aulas. Primeiro, através da constante circulação pelo espaço de aula, onde eu observava o desempenho dos alunos e percebia de imediato se uma tarefa estava demasiado difícil ou demasiado fácil. Se notasse que a maioria da turma não conseguia realizar um determinado gesto técnico ou uma das tarefas propostas, interrompia a atividade, reunia os alunos e explicava

novamente o exercício ou criava uma variante mais simples. Segundo, utilizava muito o diálogo e as perguntas diretas no final de cada tarefa ou da própria aula, questionando os alunos sobre as dificuldades que sentiram, o que servia para eu perceber se eles tinham compreendido a matéria e o que precisava de ser revisto na aula seguinte.

Esta abordagem informal permitiu-me acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma e responder às suas necessidades no momento, garantindo que o planeamento não era algo estático. Contudo, esta ausência de uma avaliação formativa estruturada e registada por escrito reforçou a importância de, no futuro, integrar este tipo de avaliação de forma mais sistemática. Percebi que ter instrumentos formais teria ajudado a dar um feedback ainda mais individualizado e a guardar um registo mais claro da evolução real de cada aluno ao longo do tempo.

4.5.3 Avaliação sumativa

A avaliação sumativa (AS), ao contrário da avaliação diagnóstica (AD), ocorre habitualmente no final da UD e assume um papel decisivo na análise global do percurso do aluno, tendo a finalidade de aferir acerca da progressão ou retenção do aluno, fornecendo um resumo da informação disponível e um balanço de resultados no final de um segmento extenso de ensino (Bento, 2003).

A AS distingue-se das restantes avaliações por integrar não apenas os aspetos já considerados na AD e na AF, mas também critérios de representatividade e de importância relativa, que contribuem para uma visão mais abrangente do desempenho do aluno. É igualmente neste momento que os valores sociais assumem maior relevância, sendo avaliados numa perspetiva mais subjetiva e podendo constituir um elemento diferenciador entre alunos com desempenhos práticos semelhantes.

Na AS, os critérios utilizados foram os mesmos definidos para a AD, garantindo continuidade e coerência no processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, as atitudes e valores, apesar da sua natureza mais subjetiva, foram igualmente considerados, dada a sua importância no desenvolvimento integral do aluno e na construção de uma apreciação final equilibrada e justa.

No meu caso específico, a realização da avaliação sumativa não foi igual ao longo do ano letivo e trouxe várias dificuldades, principalmente no início. No

primeiro período, a maior dificuldade foi a gestão do tempo. Tentar avaliar sumativamente todos os alunos da turma nos momentos finais da unidade didática gerou alguma ansiedade, pois era difícil observar com o mesmo rigor cada estudante enquanto assegurava que o resto da turma continuava em atividade com empenho e em segurança. Além disso, atribuir uma nota justa à componente das atitudes e valores revelou-se um desafio complexo pela sua veia mais subjetiva, levantando dúvidas sobre como diferenciar alunos com o mesmo nível técnico mas com empenhos diferentes.

Com o avançar do ano letivo, o processo tornou-se mais organizado e eficiente. Aprendi a recolher dados ao longo das últimas aulas e não apenas no último dia, o que reduziu a pressão do tempo e me deu mais segurança nas decisões. Neste sentido, a gravação em vídeo dos momentos de avaliação foi fundamental e ajudou imenso a ultrapassar estas barreiras. O recurso às filmagens permitiu-me rever detalhadamente o desempenho de cada aluno fora do tempo útil de aula, garantindo um julgamento muito mais justo, rigoroso e livre da pressão imediata de ter de registar tudo em tempo real.

Verificaram-se também diferenças claras entre os tipos de modalidades abordadas. Nas modalidades coletivas, como o VOL e o ANB, e nas modalidades de oposição, como o BAD, a avaliação sumativa foi mais complexa, uma vez que o desempenho do aluno dependia muito de fatores externos, como o rendimento e a ajuda dos colegas de equipa no jogo ou as respostas dadas pelo adversário em campo. Já nas modalidades individuais, como o ATL e a GS, o processo foi mais direto e objetivo, pois a avaliação dependia exclusivamente da execução do próprio aluno perante um critério técnico bem definido. Por fim, na DÇ, a avaliação exigiu olhar para critérios mais artísticos e de trabalho em grupo, o que me obrigou a focar na evolução do processo de criação da coreografia e não apenas no resultado.

4.5.4 Auto e heteroavaliação

A autoavaliação e a heteroavaliação foram realizadas no final de cada período do ano letivo. O documento utilizado para este processo foi elaborado pelo GDEF e posteriormente partilhado com todos os professores estagiários pelo PC. Os alunos preenchem a grelha na plataforma *Classroom*, organizada em várias secções: conhecimentos adquiridos, atitudes e valores e atividades físicas. Em cada uma destas áreas selecionavam um dos cinco níveis disponíveis, correspondentes a classificações entre 0 e 20 valores. A grelha incluía, ainda, uma secção final de autoavaliação, na qual os alunos escolhiam a nota que consideravam adequada ao seu desempenho, sendo este momento posteriormente complementado com uma apresentação oral na aula livre, que correspondia à última aula de cada período. Para além deste procedimento formal, ao longo de todo o ano letivo foi igualmente realizada uma recolha contínua da auto e heteroavaliação do empenho e do desempenho dos alunos durante o decorrer das aulas, permitindo um acompanhamento mais próximo e regular da sua evolução.

Na minha perspetiva, a heteroavaliação, quando realizada exclusivamente em formato online e sem espaço para discussão presencial entre os alunos, tende a promover um preenchimento mais descomprometido, o que limita o desenvolvimento de feedback e de argumentação crítica, aspetos que constituem um dos objetivos centrais deste tipo de avaliação de acordo com Liu e Carless (2006).

No entanto, no meu caso, embora o preenchimento da grelha tenha sido feito online, o processo foi complementado com um momento presencial, o que permitiu promover diálogo, clarificar perceções e aprofundar a reflexão dos alunos sobre o seu desempenho. Considero que esta componente presencial tornou o processo mais rigoroso e formativo, permitindo-me compreender melhor a forma como os alunos avaliavam o seu percurso nas aulas de Educação Física.

4.6 Observação

As aulas de observação foram realizadas com o objetivo de recolher evidências que permitissem ao avaliado e ao avaliador formular conclusões e proporcionar feedback, estabelecendo metas de desenvolvimento para ambos (Reis, 2011). A observação da prática dos meus colegas de estágio, realizada sempre no final das aulas e em conjunto com o PC, tinha como finalidade identificar aspetos positivos e aspetos menos conseguidos, bem como aconselhar procedimentos alternativos que pudessem potenciar o seu processo de ensino-aprendizagem. Este momento permitia discutir de que forma abordar determinados exercícios ou acontecimentos, explorando metodologias distintas ou ajustando comportamentos profissionais.

Para apoiar este processo, o PC forneceu-nos um documento de observação a utilizar em cada aula observada. Este instrumento permitia registar informação relativa ao início, desenvolvimento e final da aula, incluindo tempos de cada fase e um conjunto de critérios relacionados com instrução, feedback, organização, afetividade positiva e negativa, intervenções verbais dos alunos, observação e outros comportamentos relevantes. O documento contemplava ainda critérios associados à relação pedagógica, à comunicação e ao clima de aprendizagem.

Este treino sistemático de observação revelou-se particularmente útil para a minha própria prática, contribuindo para uma evolução significativa entre o primeiro e o terceiro período. O facto de realizarmos observações diariamente, uma vez que estávamos presentes em todas as aulas, permitiu-me desenvolver um sentido crítico mais apurado e compreender melhor os erros e dificuldades dos meus colegas, o que se refletiu diretamente na melhoria das minhas próprias aulas.

A vivência da prática pedagógica no regime de turma partilhada com a professora da turma constituiu um pilar central na minha evolução, tendo ocorrido especificamente durante a unidade didática de BAD com uma turma de 7.º ano, modalidade que lecionei por completo. O facto de estar presente diariamente em todas as aulas e de assumir a totalidade deste bloco de ensino permitiu-me desenvolver um treino sistemático de observação em tempo real sobre a minha própria prática e sobre as reações da turma. Sob a orientação da professora da

turma, analisar as dinâmicas de cada sessão, as minhas estratégias para organizar o espaço de jogo com raquetes e a forma como geria o comportamento dos alunos ajudou-me a apurar o meu próprio sentido crítico. Esta experiência diária deu-me ferramentas práticas para identificar no momento os erros técnicos e as dificuldades de posicionamento tático mais comuns nesta faixa etária, o que se refletiu numa melhoria contínua na preparação e condução das aulas seguintes.

Além disso, a docência neste ciclo de ensino, 3.º ciclo, através do 7.º ano, trouxe desafios específicos e muito enriquecedores, sendo o BAD a única unidade didática que lecionei a este nível de escolaridade. Liderar o processo do início ao fim com o 7.º ano obrigou-me a reajustar completamente a minha linguagem, o tipo de feedback e a complexidade das tarefas táticas propostas no modelo de ensino adotado. Nesta etapa, os alunos exigem um foco muito maior na organização rigorosa das rotinas de pavilhão e na simplificação das regras de campo para que o jogo ganhe continuidade. Foi necessário apostar fortemente na vertente motivacional para que todos se mantivessem focados e ativos, gerindo a frustração comum nos alunos que sentiam maior dificuldade em controlar o volante. Esta experiência de lecionação autónoma e completa de BAD no 7.º ano foi fundamental para testar a minha capacidade de adaptação pedagógica e compreender de que forma as exigências de ensino devem ser ajustadas quando mudamos de ciclo de ensino.

No decorrer da minha intervenção pedagógica, a operacionalização das unidades didáticas assentou na aplicação intencional de três abordagens distintas: o MID, o MED e o TGFU. Esta seleção minuciosa procurou ajustar a intencionalidade pedagógica às características intrínsecas de cada modalidade, permitindo-me oscilar entre abordagens mais diretivas, centradas no professor, e abordagens mais participativas, centradas no aluno, avaliando o seu impacto no envolvimento dos estudantes.

Na unidade didática de Ginástica de Solo, optei pela implementação do MID. Esta escolha justificou-se pela necessidade de garantir a máxima segurança dos alunos e um controlo rigoroso da execução motora, face à complexidade técnica e aos riscos inerentes aos elementos gímnicos. Como facilidades, este modelo permitiu-me uma excelente gestão do tempo útil de aula, uma organização eficaz do espaço e dos materiais, e uma evolução técnica

homogênea do grupo. Contudo, a principal dificuldade prendeu-se com a natureza altamente diretiva e repetitiva da abordagem, que acabou por limitar a autonomia e a criatividade dos alunos, gerando, por vezes, um menor empenho por parte daqueles que demonstravam menor apetência para a modalidade.

Por outro lado, no Andebol, decidi aplicar o MED com o propósito claro de transferir o protagonismo para os estudantes. Através da criação de equipas fixas e da atribuição de papéis de responsabilidade como capitão, árbitro ou treinador, consegui simular a autenticidade de uma época desportiva. A maior facilidade que encontrei foi o aumento exponencial do espírito de equipa, da inclusão e da motivação intrínseca dos alunos. Em contrapartida, enfrentei dificuldades na gestão de pequenos conflitos interpessoais dentro das equipas e na resistência inicial dos alunos em assumirem com autonomia e rigor as funções não-jogadores, o que me exigiu um papel constante de mediação e supervisão.

Já na modalidade de Badminton, a minha opção recaiu sobre o TGfU, uma abordagem tática que prioriza a compreensão do jogo e o "saber o que fazer" através de formas jogadas modificadas. A grande facilidade deste modelo foi ver os alunos a compreenderem rapidamente a importância do posicionamento em campo e da ocupação de espaços livres, tornando o jogo muito mais fluido e estratégico. No entanto, a principal barreira residiu na gestão da frustração técnica: como a abordagem se foca na tática, os alunos com maiores lacunas na coordenação motora fina sentiram dificuldades em controlar o volante e dar continuidade ao jogo, obrigando-me a reajustes constantes na complexidade das regras e na dimensão dos campos.

Enquanto o MID e o MED foram implementados exclusivamente na minha turma de 10.º ano, o TGfU foi aplicado em ambas as turmas, tanto no 7.º como no 10.º ano, revelando contrastes pedagógicos muito interessantes. No 7.º ano, os alunos demonstraram um entusiasmo imediato e uma enorme facilidade em envolverem-se nas tarefas jogadas, embora tenha exigido de mim um reajuste rigoroso na linguagem, na simplificação das regras e na gestão da frustração motora ao controlar o volante. Já no 10.º ano, apesar de os alunos possuírem uma maior maturidade e recursos técnicos superiores para dar continuidade ao jogo, a principal dificuldade com o TGfU prendeu-se com alguma resistência inicial à mudança. Acostumados a modelos tradicionais baseados na repetição

analítica do gesto técnico, os estudantes do ensino secundário demonstraram alguma estranheza e hesitação quando confrontados com a necessidade de pensar criticamente, tomar decisões táticas autónomas e resolver os problemas colocados pelas formas jogadas. Superada essa barreira inicial, o modelo provou a sua eficácia em ambos os ciclos, impulsionando a motivação e demonstrando que as abordagens participativas conseguem responder com sucesso tanto à necessidade de canalizar a energia e o entusiasmo do 3.º ciclo como ao desafio de desenvolver a autonomia e a reflexão crítica no ensino secundário.

5. Participação na escola e relação com a comunidade

O exercício docente ultrapassa largamente a dimensão restrita da lecionação formal. A vida profissional de um professor, seja em fase de estágio ou já integrado na carreira, é marcada por uma multiplicidade de iniciativas que incluem projetos, colaborações e propostas institucionais que enriquecem o quotidiano escolar. Neste domínio inserem-se todas as atividades de caráter não letivo desenvolvidas na escola, às quais atribuo uma relevância significativa, pois constituíram oportunidades privilegiadas de envolvimento comunitário e foram determinantes para a minha integração plena na cultura organizacional da instituição.

5.1 Dias de comemoração

5.1.1 Corta-mato escolar

Durante o meu EP tive a oportunidade de acompanhar o corta-mato realizado pela AEG1, realizado no recinto da feira de Gondomar, ao redor do Pavilhão Multiusos de Gondomar. O corta-mato realizado pela AEG1, foi essencialmente planeado pelos professores do GDEF, pelo que a minha função era ajudar em toda a parte logística, de montagem e de acompanhamento da prova dos participantes em bicicleta. Foi sem dúvida uma experiência inesquecível e que me trouxe bastante nostalgia, visto que eu participava todos os anos e em todas as provas existentes.

Vivenciar os bastidores de uma atividade desta escala revelou-se um momento de enorme valor formativo, permitindo-me compreender a complexidade organizativa e o impacto comunitário que os eventos desportivos escolares têm na promoção de estilos de vida saudáveis. Adicionalmente, foi uma experiência marcante a nível pessoal, despertando um forte sentimento de nostalgia, visto que, no meu percurso enquanto aluno, participava anualmente em todas as provas e atividades desta natureza. Esta mudança de perspetiva de participante para organizador reforçou a minha visão sobre a importância destas iniciativas na dinâmica escolar e no estreitamento de laços entre os alunos e o desporto.

5.1.2 Dia de parkour

Diferente do corta-mato, a atividade de Parkour foi planejada em conjunto pelos PE e pelo PC. Nesta iniciativa, a minha função foi muito além do planejamento e da execução estrutural, assumindo a responsabilidade direta pela montagem de uma estação de Parkour específica, pela coordenação de todos os alunos que decidiram experimentar a atividade e pelo apoio prático nas tarefas de ajuda e segurança, trabalhando em estreita colaboração com os meus colegas do NE.

A nível de desenvolvimento profissional, a implementação deste projeto permitiu-me compreender o valor pedagógico de introduzir desportos urbanos e alternativos na escola, uma vez que estas práticas despertam o interesse de uma grande diversidade de alunos, promovendo o desenvolvimento da agilidade, da criatividade motora e da superação pessoal de forma inclusiva. Esta atividade afirmou-se como uma das minhas preferidas ao longo do meu EP, não apenas pela dinâmica própria que envolve, mas por ter representado uma experiência totalmente nova e enriquecedora numa modalidade que me era inicialmente desconhecida, forçando-me a sair da minha zona de conforto e a expandir as minhas competências de ensino.

5.1.3 Jogos tradicionais

Assim como a atividade de Parkour, o dia dos jogos tradicionais também foi totalmente elaborado em conjunto pelos PE e pelo PC. Nesta iniciativa, a minha função assemelhou-se bastante à do projeto anterior, englobando a elaboração detalhada e a execução prática da atividade, bem como o acompanhamento constante dos alunos durante as vivências nas diferentes estações fornecidas.

A nível pedagógico, a implementação deste dia revelou-se uma das experiências mais enriquecedoras e divertidas de todo o percurso. O projeto assumiu uma enorme relevância pela sua capacidade de introduzir algo diferente na rotina escolar, promovendo a salvaguarda da identidade cultural e permitindo aos alunos o contacto com um património lúdico que muitas vezes se perde nas gerações atuais. O principal objetivo desta atividade foi alcançado ao proporcionar aos estudantes novas experiências e vivências a nível tradicional,

estimulando a socialização, o espírito de partilha e a cooperação informal através de desafios motores simples e inclusivos que complementam a formação desportiva habitual.

5.1.4 Prova de remo indoor

Mantendo a linha de ação das iniciativas anteriores, a organização da atividade dedicada ao Remo foi, a nível pessoal, o projeto que maior satisfação e sentimento de realização me proporcionou após ver a sua conclusão de forma bem-sucedida. Esta atividade foi igualmente elaborada em conjunto pelos PE e pelo PC, assumindo um papel estratégico ao trazer para o contexto escolar uma modalidade que possui uma forte identidade e tradição na comunidade e na região onde a escola se insere. O projeto permitiu dar visibilidade a um desporto que muitos jovens locais acompanham de perto, mas que muitos outros desconheciam ou não tinham tido a oportunidade de experimentar devido a barreiras logísticas ou socioeconómicas.

A nível pedagógico e social, o principal objetivo desta atividade foi plenamente alcançado ao proporcionar aos alunos experiências motoras únicas e ao incentivá-los ativamente à prática do Remo e da atividade física regular. Ao descentralizar o currículo tradicional e ao apostar numa modalidade com forte ligação ao património desportivo regional, o projeto funcionou como uma excelente ferramenta de ligação entre a escola e a comunidade exterior. Ver o entusiasmo e a adesão dos estudantes nas tarefas demonstrou o impacto positivo de diversificar a oferta escolar, abrindo novos horizontes desportivos e potenciando a captação de futuros praticantes para a modalidade.

6. O estudo de investigação enquanto elemento promotor do desenvolvimento profissional do professor estagiário: A percepção dos alunos sobre o impacto das abordagens de ensino centradas no aluno e a relação com a sua experiência educativa

Resumo

O presente estudo teve como finalidade analisar as percepções dos alunos do ensino secundário sobre a aplicação de modelos de ensino centrados no professor e no aluno, utilizados na aula de Educação Física, bem como compreender de que modo essas perspetivas influenciaram a sua experiência educativa. Nesse âmbito, aplicou-se um *teaching experiment* desenvolvido por um professor estagiário a uma turma de 10.º ano de escolaridade nas unidades didáticas de voleibol, ginástica e badminton, envolvendo a implementação de abordagens centradas no professor e abordagens centradas no aluno. Para responder a este propósito, adotou-se uma metodologia de natureza qualitativa, valorizando a riqueza interpretativa e a compreensão aprofundada das experiências dos participantes. Foram constituídos cinco grupos focais, perfazendo um total de participantes de vinte e quatro alunos. As entrevistas semiestruturadas realizadas nestes grupos permitiram recolher discursos diversificados e contextualizados, favorecendo a emergência de múltiplas perspetivas sobre o fenómeno em estudo. Os resultados deste estudo revelaram que a transição de um modelo centrado no professor para um modelo mais centrado no aluno se revelou significativo para a experiência educativa dos alunos. Além disso, os alunos verbalizaram que quando estavam perante uma abordagem de ensino centrada no aluno possuíam uma maior motivação, autoconfiança e auto percepção de competência, resultando numa experiência mais enriquecedora, positiva e produtiva nas aulas de educação física. Deste modo, os resultados reforçam que a implementação de abordagens de ensino centradas no aluno, na quais se aplicam metodologias mais ativas e participativas, foi determinante para elevar a experiência educativa dos alunos analisados neste estudo.

Palavras-chave: ABORDAGEM DE ENSINO CENTRADA NO ALUNO; AUTOCONFIANÇA, MODELOS DE ENSINO, PERCEÇÃO DE COMPETÊNCIA.

Abstract

The present study aimed to analyze high school students' perceptions of the application of teacher-centered and student-centered teaching models used in Physical Education classes, as well as to understand how these perspectives influenced their educational experience. The study was conducted with 10th-grade high school students and aimed to analyze students' perceptions of the teaching models used in Physical Education classes and how these perspectives influenced their motivation and commitment throughout the lessons, as well as their self-confidence and perceived competence. Within this scope, a teaching experiment developed by a student teacher was applied to a 10th-grade class during the volleyball, gymnastics, and badminton instructional units, involving the implementation of teacher-centered and student-centered approaches. To address this purpose, a qualitative methodology was adopted, valuing the interpretative richness and deep understanding of the participants' experiences. Five focus groups were formed, totaling twenty-four student participants. The semi-structured interviews conducted within these groups allowed for the collection of diverse and contextualized discourses, favoring the emergence of multiple perspectives on the phenomenon under study. The results of this study revealed that the transition from a teacher-centered model to a more student-centered model, especially with the introduction of student teachers, proved to be significant for the students' educational experience. Furthermore, the students verbalized that when faced with a student-centered teaching approach, they possessed greater motivation, self-confidence, and self-perceived competence, resulting in a more enriching, positive, and productive experience in physical education classes. Thus, the results reinforce that the implementation of student-centered teaching approaches, in which more active and participatory methodologies are applied, was decisive in raising the motivation, self-confidence, and self-perceived competence the educational experience of the students analyzed in this study.

Keywords: MOTIVATION, TEACHING MODELS, SELF-CONFIDENCE, COMPETENCE.

Introdução

As metodologias de ensino funcionam como diretrizes pedagógicas que suportam o docente na potenciação e melhoria do rendimento e sucesso escolar dos estudantes (Metzler, 2017). No âmbito da Educação Física (EF), a comunidade científica tem focado os seus esforços na compreensão do impacto das abordagens centradas no professor (ACP) por oposição às abordagens centradas no aluno (ACA), de modo a decifrar a sua interferência direta no processo de ensino-aprendizagem (E-A), no nível de empenho dos jovens e nas metas educativas atingidas (Hastie & Mesquita, 2016).

No que concerne ao estado do conhecimento sobre estas perspetivas, sabe-se que as ACP constituem uma orientação tradicional e autocrática, na qual o professor assume o papel central, controlando as decisões pedagógicas e organizacionais. Embora este ensino diretivo garanta uma estrutura rígida, a literatura adverte que tende a promover uma postura mais passiva dos alunos (Mesquita & Graça, 2009). Em contraste, as ACA colocam os alunos no centro do processo educativo, incentivando a sua participação ativa no próprio processo de E-A. Neste cenário, o professor assume um papel de facilitador num ambiente que promove a colaboração, a reflexão crítica e a construção conjunta do conhecimento (Hastie, Ojeda & Luquin, 2011). Atualmente, as ACA têm vindo a ser valorizadas porquanto promovem o desenvolvimento de alunos criativos, autónomos, capazes de resolver problemas e de tomar decisões (Silva et al., 2024). Entre diversos modelos que se associam às ACA, a investigação destaca o MED (Siedentop et al., 1994) e o EJPC (Bunker & Thorpe, 1982). O MED (Siedentop, 1994) foi concebido com o intuito de replicar as dinâmicas mais marcantes do desporto formal, estruturando as atividades letivas de modo a privilegiar a cooperação e as vivências partilhadas entre pares. O valor deste modelo reside na sua matriz organizacional, orientada para a formação de praticantes cultos, competentes e entusiastas, apoiando-se em seis pilares da cultura desportiva (Siedentop, 1994): a época desportiva, a afiliação, a competição formal, o registo estatístico, o ambiente festivo e o evento culminante. A vertente competitiva surge como um eixo estruturante, operacionalizada através da constituição de grupos estáveis e heterogêneos ao

longo da unidade didática, sob uma forte atmosfera de celebração e fair-play (Graça & Mesquita, 2009).

Por sua vez, o EJPC (Bunker & Thorpe, 1982) propõe uma metodologia assente no jogo que funde a aprendizagem dos gestos técnicos com a leitura tática das situações desportivas. Estruturado a partir do cenário de jogo, este modelo rege-se por pressupostos pedagógicos claros, tais como o ajuste e modificação das tarefas ao nível de competência dos alunos, o recurso ao questionamento reflexivo e a centralidade na tomada de decisão (Harvey & Jarret, 2014; Barba-Martín et al., 2020). O propósito maior é capacitar os jovens para serem mais autónomos, ponderados e aptos a transferir soluções táticas para cenários lúdicos distintos (Bunker & Thorpe, 1982). A evidência científica sugere que o EJPC impulsiona de forma notável o gosto pela atividade, o envolvimento prático e o empenho nas aulas, servindo de alavanca para o aprimoramento técnico, a escolha de respostas táticas adequadas, o conhecimento declarativo e a inteligência de jogo (Harvey & Jarrett, 2014; Barba-Martín et al., 2020; Hastie & Mesquita, 2016).

Apesar dos benefícios identificados na aplicação das ACA, a literatura revela que muitos professores, principalmente os professores estagiários (PE), manifestam resistência à sua aplicação, que decorre, em grande parte, das dificuldades associadas à transição de um ensino mais tradicional (centrado no professor) para abordagens mais centradas no aluno, bem como da perceção da necessidade de controlo e disciplina da turma (Harvey & Jarret, 2014). Assim, torna-se relevante compreender como os PE experienciam e operacionalizam as ACA, numa fase inicial da sua prática pedagógica, frequentemente marcada por desafios, inseguranças e dilemas que influenciam significativamente a sua formação e identidade profissional (Queirós, 2014).

Neste enquadramento, o *teaching experiment* (Steffe & Thompson, 2000) constitui uma estratégia metodológica adequada para investigar os processos de E-A em contextos reais, articulando teoria e prática numa perspetiva simultaneamente de formação e investigação. Esta abordagem visa compreender o desenvolvimento da aprendizagem através da implementação intencional e sistemática de práticas pedagógicas, permitindo ao investigador intervir no ambiente educativo com objetivos definidos (Steffe & Thompson, 2000). Ao focar-se na interação entre professor, alunos e conteúdos, possibilita

não apenas a análise do impacto das estratégias de ensino, mas também a compreensão dos significados atribuídos pelos alunos às experiências de aprendizagem (Steffe & Thompson, 2000). Assume, assim, particular relevância na formação inicial de professores, ao promover a experimentação, a reflexão crítica e o ajustamento da prática docente, contribuindo para o desenvolvimento profissional e a construção de conhecimento pedagógico.

De igual modo, torna-se relevante e pertinente compreender o ponto de vista dos estudantes relativamente às suas vivências nas aulas e averiguar o real impacto pedagógico que estas abordagens exercem. Conceder protagonismo à voz dos alunos torna-se fundamental, especialmente quando o objetivo é verificar se as ACA conseguem, de facto, estimular o seu envolvimento ativo e fomentar uma postura mais motivada, autónoma e dedicada ao longo das sessões de EF. Sob este prisma, o presente estudo teve como finalidade analisar as perceções dos alunos do ensino secundário sobre a aplicação de modelos de ensino centrados no professor e no aluno, utilizados na aula de Educação Física, bem como compreender de que modo essas perspetivas influenciaram a sua experiência educativa.

Metodologia

Desenho de estudo

A linha metodológica deste estudo sustentou-se no desenvolvimento de um *teaching experiment*, um formato de pesquisa que articula a introdução deliberada de práticas pedagógicas com a análise e modelação contínua das reações dos estudantes (Steffe & Thompson, 2000). Este acompanhamento constante e reajustado das respostas dos alunos assume um papel crucial para mapear, de forma sólida e progressiva, a evolução do seu percurso de aprendizagem. Neste cenário, assumi o duplo papel de professor e investigador, liderando a intervenção no terreno e avaliando, de modo crítico, reflexivo e sistemático, a progressão dos alunos no decorrer das sessões (Steffe & Thompson, 2000).

Atendendo a esta vertente interventiva e analítica, o estudo enquadrou-se numa abordagem qualitativa de matriz interpretativa, orientada para decifrar as vivências e os pontos de vista dos sujeitos nos seus cenários reais e quotidianos

(Denzin & Lincoln, 2018). O objetivo principal foi compreender os significados que os estudantes associam ao seu envolvimento nas aulas de EF, sob o pano de fundo de três modelos de ensino focados no aluno: o MED, o MID e o EJCP. Esta perspectiva qualitativa, ao colocar o foco nas experiências vividas e na forma como os intervenientes constroem o seu saber, mostrou-se ideal para apreender a densidade das relações pedagógicas e dos processos motivacionais gerados no pavilhão.

Contexto e participantes

O presente estudo foi desenvolvido na Escola Cooperante, envolvendo um professor estagiário e vinte e quatro estudantes ($n = 24$) de uma turma do 10.º ano de escolaridade, com uma média de idades de 15 anos. A amostra era constituída por dezanove alunos do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Todos os participantes frequentavam a disciplina de Educação Física no ano letivo em que decorreu a investigação.

A participação no estudo foi inteiramente voluntária. Antes do início da recolha de dados, os alunos foram informados de forma clara e acessível sobre os objetivos da investigação, os procedimentos envolvidos e o âmbito da sua participação. Foi igualmente reforçado que poderiam desistir do estudo a qualquer momento, sem qualquer consequência para a sua avaliação ou relação com a escola.

Foram assegurados todos os princípios éticos associados à investigação em contexto educativo, nomeadamente o anonimato e a confidencialidade. Para tal, garantiu-se que nenhum dos áudios das entrevistas seria divulgado ou partilhado com terceiros e que a recolha de dados decorreria num espaço reservado, de modo a proteger a privacidade dos participantes e a promover um ambiente seguro e confortável para a expressão das suas opiniões.

Adicionalmente, foram adotadas medidas para assegurar que os dados recolhidos seriam utilizados exclusivamente para fins científicos, sendo armazenados de forma segura e tratados de acordo com os princípios da integridade e da proteção de dados. Estas condições permitiram criar um contexto de confiança, essencial para a obtenção de respostas autênticas e para a qualidade global da investigação.

Teaching experiment

A intervenção pedagógica desenvolveu-se ao longo do ano letivo 2025-2026, englobando um total de 30 aulas de EF com sessões organizadas em tempos de 50 e 100 minutos. O processo centrou-se nas unidades didáticas de Voleibol e Ginástica, tendo sido operacionalizado entre outubro de 2025 e fevereiro de 2026.

No decurso do primeiro semestre, procedeu-se à implementação da unidade didática de Voleibol, num bloco que perfeitamente fez 5 aulas de 100 minutos e 4 aulas de 50 minutos, com recurso ao MED. Esta opção pedagógica teve como metas principais promover o aprofundamento das interações sociais entre os estudantes, expandir a partilha de responsabilidades através do ensino entre pares, e desenvolver o espírito crítico de equipa bem como o empenho no trabalho colaborativo.

Por seu turno, no final do primeiro semestre e com continuação ao longo do segundo semestre, foi lecionada a modalidade de Ginástica, contemplando 5 aulas de 100 minutos e 3 aulas de 50 minutos. Nesta unidade, optou-se pela aplicação do MID, uma abordagem essencial para salvaguardar a segurança dos alunos e assegurar o controlo técnico indispensável à execução correta e segura dos elementos gímnicos.

No início do segundo período, deu-se início à abordagem da modalidade de Badminton, cuja fase inicial contemplou 2 aulas de 100 minutos e uma aula de 50 minutos. Devido à necessidade de articular o planeamento anual com o calendário escolar e a gestão do espaço físico, a referida unidade didática foi posteriormente retomada e finalizada no final do terceiro período, encerrando o percurso letivo. Nesta modalidade, a intervenção estruturou-se através do EJPC, visando dotar os alunos de uma compreensão táctica aprofundada sobre a ocupação e exploração do espaço no pavilhão de jogo.

Importa salientar que a ação pedagógica foi sendo reajustada continuamente no decorrer do processo, tendo em conta as observações da PE e o progresso das dinâmicas de aprendizagem nas aulas, o que acentua a natureza reflexiva, adaptativa e formativa deste teaching experiment.

Procedimentos de recolha de dados

Para dar resposta aos objetivos deste estudo, realizaram-se entrevistas semiestruturadas em formato de grupos focais conduzidos pelo professor estagiário, opção justificada pela flexibilidade deste tipo de entrevista, que permite ajustar e aprofundar as questões conforme as respostas dos participantes. Este tipo de entrevista é realizado com pequenos grupos de participantes (i.e., grupos focais), de forma a existir um diálogo fluído entre todos, sobre um determinado tema (Patton, 2002). A amostra final foi constituída por 24 alunos organizados em cinco grupos focais heterogéneos e equilibrados quanto às capacidades de comunicação e à compreensão dos conteúdos lecionados nas unidades de AND e VOL.

Cada grupo participou numa sessão de aproximadamente 25 minutos, todas gravadas com o aplicativo Dictafone do telemóvel do PE, garantindo assim a fidedignidade do registo e a correta posterior análise dos dados. As entrevistas decorreram após a conclusão da unidade de AND e pouco depois do início da unidade de VOL. Antes de cada sessão foram clarificados o objetivo e o âmbito do estudo e salientada a inexistência de respostas certas ou erradas, com vista a promover um ambiente de confiança e espontaneidade.

O professor estagiário orientou as sessões com o propósito de explorar as perceções dos alunos ao longo do ano letivo relativamente ao seu comportamento, evolução e empenho nas modalidades em estudo, com especial foco nos modelos de ensino aplicados, respetivamente o MED e EJPC. O guião semiestruturado privilegiou perguntas abertas que incentivaram relatos pessoais e permitiram seguir linhas de investigação emergentes; embora se procurasse manter a sequência prevista de questões, a ordem foi por vezes alterada em função das respostas, originando questões suplementares de carácter reflexivo que favoreceram descrições mais detalhadas e aprofundadas sobre os temas centrais (Turner, 2010), ou ainda através de exemplos práticos dados pelo professor-investigador (Patton, 2002).

Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados incluiu a audição integral das gravações para familiarização com o conteúdo, seguida da transcrição literal para verbatim, preservando a oralidade e a gramaticalidade do discurso. Recorre-se ao procedimento de Análise Temática (Braun & Clarke, 2006) para analisar as respostas dos participantes, de forma a identificar e categorizar os temas emergentes. Segundo Braun e Clarke (2013) a análise temática, quando aplicada corretamente, proporciona informações complexas e detalhadas, tem elevada viabilidade com pequenos conjuntos de dados, e, no caso mais importante, é aplicável em consonância com diferentes perspectivas teóricas, o que se verifica neste estudo em particular. Numa fase inicial procedeu-se à codificação dos dados, agrupando a informação em unidades com características semelhantes. Numa etapa posterior, essas unidades foram reorganizadas em temas mais específicos, permitindo estruturar, interpretar e aprofundar o significado da informação recolhida. Com base nos procedimentos anteriormente descritos, foram eliminadas inconsistências de modo a facilitar a leitura e a interpretação dos dados. Na apresentação dos resultados serão incluídos excertos representativos que ilustram o pensamento dos participantes relativamente à sua posição face ao tema em análise.

Resultados

Nesta secção apresentam-se os resultados que emergiram das respostas dos alunos. No início da unidade didática, a abordagem adotada nas aulas de EF assentou na aplicação do EJPC, uma vez que os alunos estavam a iniciar a modalidade e era necessário garantir um enquadramento seguro e orientado para a compreensão do jogo. Esta opção permitiu estruturar situações de aprendizagem que proporcionaram aos alunos oportunidades de explorar problemas táticos, tomar decisões e compreender a lógica do jogo antes de aprofundarem aspetos técnicos.

A análise indutiva dos discursos permitiu organizar as perceções dos estudantes em núcleos temáticos que refletem o contraste entre os modelos de ensino e o seu impacto nas dimensões motivacionais e relacionais:

1. A transição dos modelos centrados no professor para os modelos centrados nos alunos

Os alunos estabeleceram uma relação clara entre os modelos centrados no professor e os modelos centrados no aluno. Inicialmente, os estudantes reconhecem a eficácia da instrução direta para a correção técnica e segurança:

SM: “Sinto que o professor ou os professores explicam muito bem, às vezes exemplificam também, então torna-se mais fácil para nós fazermos o exercício da maneira mais correta.”

BA: “Quando começamos a aprender, se sentisse alguma dificuldade tinha a liberdade de pedir para explicar melhor e então desaparecia logo.”

Contudo, é com a aplicação de modelos participativos que os alunos identificam uma maior proximidade relacional e uma preocupação efetiva com a inclusão de todos os elementos da turma, mitigando a exclusão dos menos habilitados e oferecendo suporte nas dificuldades:

MM: “Como o professor gosta muito de incluir tipo toda a gente, não gosta que, muito por exemplo, se algum ficar sem par ou junta-se a um grupo ou o professor faz com ele.”

IC: “O que os professores fazem para enturmar toda a gente e fazer com que toda a gente consiga entender e não só os que estão mais interessantes, acho que é o mais importante.”

MF: “...naquelas em que pronto tinha algumas adversidades só precisava de um bocadinho mais de apoio, mas acho que os professores conseguiram dar esse mesmo apoio.”

2. Ruptura Metodológica no Voleibol e Andebol: Do "Jogar por Jogar" à Compreensão Tática do Jogo

Nas modalidades coletivas, os alunos evidenciaram uma rutura clara entre as estratégias mais tradicionais focadas no ensino da técnica e as metodologias ativas dos PE, aproximando-se dos princípios do EJPC. O modelo tradicional foi caracterizado por uma prática sem contexto tático, enquanto a intervenção dos PE trouxe intencionalidade:

AF: “Jogávamos, só jogava.”

RC: “Não fazíamos 2x1, 3x1, como fazemos agora.”

MF: “Até ao nono ano a educação física é tipo aquela aula que só serve para brincar e aqui nós aplicamos bueda técnica dos desportos e estás mais focado.”

Essa transferência de autonomia e a focalização na tomada de decisão através de situações de jogo reduzido geraram níveis superiores de interesse e aplicabilidade prática. Em contrapartida, recordam a falta de clarificação tática do passado:

SM: “Eu gosto mais quando a atividade é de situação de jogo e modalidades com bola. Acho que sinto-me mais interessado.”

RP: “Para mim foi o andebol. Porque eu acho que foi o desporto em que nós fizemos mais jogos e não tanto exercícios.”

MC: “Em termos concretos nós nem sabíamos que defesa à zona existia. Era escolhe uma pessoa mais ou menos da tua altura e defende.”

3. Atribuição de Significado à Prática: Intencionalidade Pedagógica, Feedback e Autonomia do Aluno

Os resultados demonstram que os alunos valorizam a definição de objetivos tangíveis e a partilha do "porquê" das tarefas. O fornecimento constante de feedback e a justificação pedagógica permitiram-lhes dar significado à prática, superando o modelo autocrático do "fazer por mandar":

MC: "E também dizem estamos a fazer ISTO, porque ISTO não é só, façam. Porquê? Porque eu mandei."

SM: "O que mais me marcou foi estar sempre a receber feedback dos professores ao longo dos exercícios, porque assim tu consegues perceber realmente se estás a fazer o exercício bem."

CS: "O espírito competitivo ajuda-nos a perceber o que é que estamos fazendo, a vontade de ganhar daquele cara."

Ao compreenderem o propósito do treino, os estudantes deixam de "fazer por fazer", assumindo uma postura autónoma e consciente sobre o seu interesse em participar:

MM: "Que vamos trabalhar para saber e não apenas para dar como se fosse só por dar."

SM: "Tentei sempre participar porque o professor explica da maneira correta e sinto que sei fazer as coisas, então quero participar, tenho esse interesse."

4. Repercussões Psicológicas e Atitudinais: Motivação Intrínseca e o Clima Positivo na Aula

Por fim, a transição para as ACA revelou benefícios expressivos no desenvolvimento pessoal e psicológico dos alunos, traduzindo-se num incremento acentuado da motivação, do entusiasmo e do gosto pelas aulas de EF. O suporte afetivo fornecido pelos PE transformou o ambiente da aula quando comparado com experiências passadas:

SM: “Acho que as conexões que os professores estão a criar com os alunos. Sinto que há muita boa interação entre professores para com os alunos.”

MM: “Na minha escola antiga, pelo menos, não tinha a interação como tenho aqui.”

GO: “(...) os professores incentivavam mais que ano passado. [E o que mais me marcou é o facto de a gente sempre estar tendo feedbacks...]”

AF: “Porque é assim, eu nunca gostei de EF e agora gosto de EF.”

FF: “Gostei das aulas em si, eram aulas divertidas, eram aulas que eu vinha para a escola e gostava de ter as aulas. Porque eu sabia que ia aprender alguma coisa nova ou se não aprendesse tinha alguém para me ajudar.”

Discussão

A presente investigação, estruturada sob a forma de um *teaching experiment*, teve como foco central compreender a perspectiva de alunos do ensino secundário acerca das opções metodológicas adotadas pelo PE na disciplina de EF. Pretendeu-se verificar em que medida a aplicação de ACP ou de ACA fomentou o dinamismo e o entusiasmo dos alunos nas aulas de EF, focando se em concreto nas modalidades de Voleibol, Ginástica e Badminton. Em termos globais, a introdução progressiva de dispositivos pedagógicos diferenciados, assentes no funcionamento em pequenas equipas, na delegação de autonomia, na resolução de problemas táticos por via de jogos simplificados e no questionamento indutivo, traduziu se num forte incremento do empenho do corpo discente, além de ter estreitado e qualificado a ligação entre os estudantes e o docente. Estes indicadores corroboram as evidências de Farias et al. (2020a), que sustentam que a aplicação de ACA, em particular de modelos como o EJPC, alavanca a implicação motora, o discernimento na tomada de decisão e a independência dos jovens em Educação Física.

O primeiro semestre assumiu um papel marcadamente indutor de mudança, configurando uma fase em que os alunos se adaptaram a uma lógica de ensino aprendizagem diferenciada. No percurso escolar prévio dos estudantes, as experiências dominadas por ACP surgiam conotadas com baixos índices de dedicação, fruto de tarefas analíticas, monótonas e desprovidas de imersão tática, as quais os jovens entendiam como mera recreação descontextualizada ou rotinas mecânicas. Este panorama valida as reflexões de Mesquita e Graça (2009), que alertam que o ensino tecnicista tradicional inibe a capacidade de escolha e a empatia, gerando alunos passivos e comprometendo o impacto formativo da disciplina. Em contrapartida, com o arranque da minha intervenção e a incorporação intencional das ACA, verificou-se uma inversão desta tendência, manifestada no aumento da curiosidade, da responsabilidade e da afeição pelas aulas. Um elemento catalisador deste novo fôlego motivacional prendeu-se com a sensação de acolhimento e cumplicidade com o professor estagiário, fruto de um acompanhamento personalizado e de um suporte afetivo contínuo no terreno, demonstrando que os estudantes valorizam

ambientes interativos e relacionais, na linha do que preconizam Hastie, Ojeda e Luquin (2011).

Ao longo do primeiro semestre, a operacionalização do Voleibol assentou no MED, sendo este o motor principal para a coparticipação e reflexão crítica dos alunos sobre a sua própria evolução. Ao descentralizar as decisões e partilhar responsabilidades por meio de funções especializadas, tais como capitães de equipa, árbitros ou encarregados das estatísticas, os jovens escolheram consolidar um forte sentimento de pertença e espírito de afiliação. O discurso dos participantes destacou o impacto positivo de gerirem autonomamente momentos chave, como as rotinas de ativação geral e estratégias coletivas, atestando uma crescente maturidade e autogestão. Esta evolução encontra amparo em Graça e Mesquita (2009), que associam o MED à promoção de ecossistemas cooperativos onde grupos estáveis e heterogéneos cooperam em prol de objetivos comuns.

Simultaneamente, a introdução da Ginástica na transição entre os dois semestres convocou a necessidade de acionar o MID. Perante uma modalidade exigente e com risco acrescido, os alunos reconheceram a pertinência de uma abordagem mais diretiva por parte do professor, focada na eficácia da execução e na segurança. A minha vivência assente numa progressão rigorosa de explicações visuais e num fluxo constante de feedback corretivo e imediato foi vista como crucial pelos alunos para atenuar o medo nas rotações e equilíbrios, garantindo que as tarefas decorressem sob estrito controlo técnico, o que legitima as teses de Metzler (2011) e Rosenshine (2012) sobre o carácter indispensável do MID na preservação da integridade física em conteúdos complexos.

No arranque do segundo período, prolongando-se com um fecho programático no término do terceiro período, a abordagem ao Badminton materializou-se através do EJPC, consolidando a viragem face ao formato tradicional. A priorização de contextos reais de oposição e jogos modificados subverteu a antiga primazia do gesto técnico isolado, antepondo a perceção tática e a inteligência de jogo. Estimulados por questões de carácter reflexivo que formulei no pavilhão, os alunos aprenderam a descodificar problemas posicionais, a tomar decisões táticas conscientes e a gerir os espaços livres, por exemplo, percebendo que ao enviar o volante para o fundo do campo criavam

vulnerabilidades junto à rede. Esta clarificação do "porquê" das ações permitiu que os estudantes ultrapassassem a barreira do "fazer por mandar", colando um sentido prático e intrínseco ao seu envolvimento. Tais evidências validam integralmente os fundamentos teóricos de Bunker e Thorpe (1982) e as conclusões de Harvey e Jarrett (2014), que asseveram que as tarefas representativas refinam a leitura tática e conferem intencionalidade à técnica. Conforme sublinham Barba Martín et al. (2020) e Hastie e Mesquita (2016), esta perspectiva cognitiva / tática revela-se basilar para catapultar a autoconfiança, a motivação intrínseca e a percepção de competência, transformando os estudantes do ensino secundário em pensadores autónomos e agentes dinâmicos do seu percurso de aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Barba-Martín, R., Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., & González-Calvo, G. (2020). The application of the teaching games for understanding in physical education. Systematic review of the last six years. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 1–16.
- Bessa, C., Hastie, P., Araújo, R., & Mesquita, I. (2019). What do we know about the development of personal and social skills within the Sport Education Model: A systematic review. *Journal of Sports Science & Medicine*, 18(4), 812–829.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage Publications.
- Brown, G. T. (2004). Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 81–89.
- Casey, A., & Goodyear, V. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56–72.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage Publications.
- Fernández-Río, J., Sanz, N., Fernández-Cando, J., & Santos, L. (2017). Impact of a sustained cooperative learning intervention on student motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 89–105.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Liu, N. F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279–290. <https://doi.org/10.1080/13562510600680582>

Magill, R. A. (2000). *Aprendizagem motora: Conceitos e aplicações*. Editora Blucher.

Moran, A. (2004). *Sport and exercise psychology: A critical introduction*. Routledge.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th ed.). Benjamin-Cummings Publishing Company.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Turner, D. W. (2010). Qualitative interview design: A practical guide for novice investigators. *The Qualitative Report*, 15(3), 754–755.

Wallhead, T. L., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 4–18.

Considerações finais: “ O fim de um dos maiores desafios”

Este relatório de estágio marca o fim de uma etapa intensa e formativa. Ao revisitar todo o percurso, percebo que colocar por escrito as experiências vividas foi mais exigente e mais rico do que eu imaginava no início. Surgiram mais dificuldades do que antevi e apareceram desafios inesperados que, com o tempo, passaram a integrar a rotina e a exigir novas estratégias para serem ultrapassados.

Uma das maiores dificuldades foi a incerteza em relação às decisões tomadas. No início duvidei frequentemente se as opções que escolhia para as aulas eram as mais adequadas. Quando, por razões logísticas, tive de reformular planos inteiros porque os espaços estavam ocupados ou as atividades se tornavam impraticáveis, sentia frustração e a tendência para adiar decisões. Com a prática aprendi que ser professor de Educação Física implica resiliência, capacidade de adaptação, um constante autoquestionamento e uma resistência psicológica que se vai fortalecendo com a experiência.

Outra dificuldade significativa foi gerir a diversidade humana presente em cada turma. Trabalhar com mais de vinte alunos implica lidar com personalidades, níveis de motivação e comportamentos muito distintos, desde os mais participativos até aqueles que podem gerar tensão no ambiente. Cada situação exigiu uma resposta específica e ensinou-me a importância da flexibilidade, da empatia e da utilização de estratégias variadas de gestão de turma.

Para além do crescimento profissional e académico, este período proporcionou momentos de convívio e aprendizagem informal que foram essenciais. Participei em reuniões do GDEF, no Conselho de Turma, em eventos sociais e em atividades escolares que me permitiram trocar ideias e absorver métodos alternativos de colegas mais experientes. Levo desta experiência a responsabilidade de contribuir para que os alunos saiam da escolaridade obrigatória preparados para uma vida social e fisicamente ativa.

Em suma, o balanço do meu estágio é muito positivo. Reconheço que ainda há muito por aprender, mas sigo em frente com mais confiança e com ferramentas práticas que me ajudam a continuar a evoluir.

Referências Bibliográficas

- Aleixo, I. M. S., & Vieira, M. M. (2012). Análise do feedback na instrução do treinador no ensino da Ginástica Artística. *Motricidade*, 8(S2), 849–859.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 33–52). Editora FADEUP.
- Batista, P., Queirós, P., & Rolim, R. (2014). *Olhares sobre o estágio profissional em educação física*. Editora FADEUP.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3.^a ed.). Livros Horizonte.
- Coutinho, P., Afonso, J., Ramos, A., Bessa, C., Farias, C., & Mesquita, I. (2022). Learner-oriented teaching and assessment in youth sport. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *Learner-oriented teaching and assessment in youth sport*(pp. 133–144). Routledge.
- Coutinho, P., Bessa, C., & Mesquita, I. (2024). Planeamento em Educação Física: Abordagem multidimensional na apropriação didática. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 181–198). Editora FADEUP.
- Farias, C., & Mesquita, I. (Eds.). (2023). *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e na inclusão em educação física*. Editora FADEUP.
- Fernandes, D. (2021). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica do Projeto MAIA*. Texto de Apoio à Formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA), 1–29.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2020). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (2.^a ed., pp. 9–54). Editora FADEUP.

Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278–300.

Januário, C. (1992). *O pensamento do professor: Relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em Educação Física* [Dissertação de doutoramento, Universidade de Lisboa].

Libâneo, J. C. (2013). *Didática* (2.^a ed.). Cortez Editora.

Loureiro, M., Nakamura, F., Ramos, A., Coutinho, P., Ribeiro, J., Clemente, F., Mesquita, I., & Afonso, J. (2022). Ongoing bidirectional feedback between planning and assessment in educational contexts: A narrative review. *[Nome da revista por verificar]*, 19(19).

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

Mesquita, I., Rosado, A., Januário, N., & Barroja, E. (2008). Athlete's retention of coach's instruction before a judo competition. *Journal of Sport Science and Medicine*, 7, 402–407.

Rosado, A., & Mesquita, I. (Eds.). (2009). *Pedagogia do desporto*. Edições FMH.

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.

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

Anexos





**DEPARTAMENTO
DE EXPRESSÕES**



MUNICÍPIO DE GONDOMAR

CONVOCATÓRIA

DEPARTAMENTO DAS EXPRESSÕES

Ao abrigo do disposto no capítulo V, secção VIII e do artigo 9º do regulamento interno, secção regimento dos departamentos, convoco os docentes do Departamento acima indicado para uma reunião a realizar no dia **06.05.2026 (quarta-feira)**, pelas **17:00 Horas**, na sala **A-122** da ESO, com a seguinte

Ordem de trabalhos:

1. Informações;
2. Avaliação dos alunos no 2.º período : análise de resultados e estratégias de melhoria;
3. Preparação do final do ano letivo 2025/2026;
4. Plano Curricular de Desenvolvimento das Aprendizagens – 2026/2027
5. Adoção de Manuais;
6. Outros assuntos pedagógicos.

Gondomar, 04 de maio de 2026
O Coordenador do Departamento

(Daniel Lacorda)

Anexo 1- Convocatória Reunião do Departamento de Expressões

Anexo 2- Pavilhão Escola Secundária de Gondomar

Escola Secundária de Gondomar											
DISTRIBUIÇÃO DOS ESPAÇOS DESPORTIVOS											
Atividade	1.º Período	2.º Período	3.º Período	4.º Período	5.º Período	6.º Período	7.º Período	8.º Período	9.º Período	10.º Período	11.º Período
Basquetebol											
Voleibol											
Handebol											
Futsal											
Andebol											
Ténis											
Badminton											
Ginástica											
Atletismo											
Desporto Adaptado											

Anexo 3- Roulement das Instalações

REGISTO DA ASSIDUIDADE 2024-2025											
DISTRIBUIÇÃO DOS ESPAÇOS DESPORTIVOS											
Atividade	1.º Período	2.º Período	3.º Período	4.º Período	5.º Período	6.º Período	7.º Período	8.º Período	9.º Período	10.º Período	11.º Período
Basquetebol											
Voleibol											
Handebol											
Futsal											
Andebol											
Ténis											
Badminton											
Ginástica											
Atletismo											
Desporto Adaptado											

Anexo 4- Registo de Presenças

		ABRIL		3º Período												2025-2026											
Mês		Mês												JUNHO													
19º 1		Mês												JUNHO													
Nome		Mês												JUNHO													
Nº Processo		Mês												JUNHO													
Número		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													
		Mês												JUNHO													

Calendário Escolar 2025/2026

	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO
S										
D						1	1			
2.ª	1			1 Restauração da Independ.		2	2			1
3.ª	2			2		3 Prova comum- Matemática	3			2
4.ª	3	1 Aptid Físic		3		4 Volei	4 Andebol	1		3 BAD
5.ª	4	2		4	1 Ano Novo	5	5	2		4 Corpo de Deus
6.ª	5	3 Aptid Físic		5	2	6 BAD	6 Andebol	3 Sexta-feira Santa	1 Dia do Trabalhador	5 BAD
S	6	4	1 Todos os Santos	6	3	7	7	4	2	6
D	7	5 Implantação República	2	7	4	8	8	5 Páscoa	3	7
2.ª	8	6 Feriado Municipal	3	8 Imaculada Conceição	5 início 2.ª P	9	9	6	4	8
3.ª	9	7	4	9	6	10	10	7	5	9
4.ª	10	8 Atletismo	5 Andebol	10 Ginástica	7 Atletismo.	11 BAD	11 Andebol	8	6 Ginástica	10 Dia de Portugal
5.ª	11 início 1.ª P	9	6	11	8	12	12	9	7	11
6.ª	12 Aptid Físic	10 Atletismo	7 Andebol	12 Ginástica	9 Atletismo	13 BAD	13 Andebol	10	8 Ginástica	12 Fim 3.ª P
S	13	11	8	13	10	14	14	11	9	13
D	14	12	9	14	11	15	15	12	10	14
2.ª	15	13	10	15	12	16	16	13 início 3.ª P	11	15
3.ª	16	14	11 Jogos Tradic	16 Fim 1.ª P	13	17 Carnaval	17	14	12	16
4.ª	17 Aptid Físic	15 volei	12 Andebol	17	14 Atletismo.	18	18 Dança	15 Dança	13 Ginástica	17
5.ª	18	16	13	18	15	19	19	16	14	18
6.ª	19 Aptid Físic	17 volei	14 Andebol	19	16 A. Estaf.	20 Andebol	20 Dança	17 Dança	15 BAD	19
S	20	18	15	20	17	21	21	18	16	20
D	21	19	16	21	18	22	22	19	17	21
2.ª	22	20	17	22	19	23	23	20	18	22
3.ª	23	21	18	23	20	24	24	21	19	23
4.ª	24 Aptid Físic	22 volei	19 Andebol	24	21 A. Estaf.	25 Andebol	25 Dança	22 Dança	20 BAD	24
5.ª	25	23	20	25 NATAL	22	26	26 Dias Abertos	23	21	25
6.ª	26 Dia Europeu DE	24 volei	21 Corta Mato	26	23 A. Estafa.	27 Andebol	27 Fim 2.ª P Dias Abertos	24 Dança	22 BAD	26
S	27	25	22	27	24	28	28	25 Dia da Liberdade	23	27
D	28	26	23	28	25		29	26	24	28
2.ª	29	27	24	29	26		30	27	25	29
3.ª	30	28	25	30	27		31	28	26	30
4.ª		29 Prova comum- Físico química	26 Ginástica	31	28 Volei			29 Ginástica	27 BAD	
5.ª		30	27		29			30	28	

Anexo 7- Planeamento/Calendário Escolar

Data:			15/10	17/10	22/10	24/10	29/10	31/10	28/01	30/01	04/02	06/02	
Local:			Pav.	Pav.	Pav.	Pav.	Pav.	Pav.	Pav.	Pav.	Pav.	Pav.	
Conteúdos/aulas:			1/2	3	4/5	6	7/8	9	10/11	12	13/14	15	
Habilidades Motoras	Técnica	Posição Base		I	E	E	Prova comum	Avaliação Sumativa exercícios critério				Avaliação Sumativa Situação de jogo	
		Passe de frente	I	E	E/C								
		Serviço por baixo		I/E	E	E							
		Manchete		I/E	E	E/C							
	Tática	1x1							I/E	E	C		
		2x2								I/E	E/C		
Cultura desportiva	Regras de Segurança		X		X	X					X		X
	Regras do Jogo e Sinalética de Arbitragem		X	X		X					X		X
Condição Física e Fisiológica	Capacidades condicionais	Força		X		X					X		
		Resistência	X		X					X			
	Capacidades coordenativas	Coordenação	X	X	X	X							
		Diferenciação Cinestésica	X		X					X			
Conceitos Psicossociais	Fairplay		X			X			X	X	X		
	Respeito e disciplina		X	X	X	X			X				
	Trabalho em equipa		X			X				X			
	Cooperação		X	X				X	X	X			
	Coesão		X	X									
	Responsabilidade		X		X	X							

Legenda	
I	Introdução
E	Exercitação
C	Consolidação

Anexo 8- Unidade Didática de Voleibol

[illegible]

LXVI

INFORMAÇÃO E DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Designação e Âmbito do Estudo: Este estudo integra um projeto de investigação do Mestrado em Ensino, desenvolvido pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), intitulado "**Avaliação para a Aprendizagem**".

Responsável pelo Estudo: Gonçalo José Sousa Castro

Objetivo Geral do Estudo: O estudo tem como objetivo conceber, aplicar e analisar instrumentos de avaliação diversificados como uma folha evolutiva, uma grelha de empenho e desempenho, e a comparação entre avaliação diagnóstica e sumativa, de modo a acompanhar o progresso dos alunos ao longo de um semestre, promovendo a autorregulação, o envolvimento ativo e a melhoria contínua das aprendizagens.

Tipo e Modo de Participação: A participação envolve dois momentos principais:

- Entrega de uma folha evolutiva para os alunos responderem a um breve questionário com algumas perguntas relacionadas com a aula e o seu desempenho na aula.
- Entrevista semiestruturada, com duração aproximada de 20 a 30 minutos, gravada em áudio para posterior transcrição e análise.

Anonimato, Confidencialidade e Proteção de Dados: Todos os dados recolhidos serão tratados de forma rigorosamente anónima e confidencial. A informação será armazenada numa base de dados encriptada, protegida por palavra-passe, acessível apenas ao professor responsável pelo estudo e à professora orientadora. Os participantes serão identificados unicamente através de pseudónimos em qualquer relatório, apresentação ou publicação científica decorrente da investigação. Antes da divulgação de quaisquer resultados, estes serão partilhados com os participantes, garantindo que toda a informação apresentada é validada e consentida. Os dados serão eliminados após a conclusão do estudo ou da análise final.

Carácter Voluntário da Participação: A participação é totalmente voluntária. O participante pode abandonar o estudo a qualquer momento, sem qualquer consequência ou prejuízo.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li e compreendi o conteúdo deste documento. Estou plenamente informado(a) sobre o objetivo, os procedimentos e as implicações da minha participação no estudo, aceitando colaborar de forma voluntária.

Nome do Participante: _____

Assinatura: _____

Nome do Encarregado(a) de Educação: _____

Assinatura: _____

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do Responsável pelo Estudo: _____

Anexo 12- Consentimento Informado para participação nas entrevistas

DESCRITORES DA GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

	Critério	Descritores
Planeamento da Aula	Objetivos claros e bem definidos	
	Sequência didática coerente	
	Adequação ao nível dos alunos	
	Preparação dos materiais e equipamentos	
	Previsão de adaptações / inclusão	
Execução e Condução	Domínio do conteúdo	
	Variedade e adequação dos exercícios	
	Intensidade dos exercícios propostos	
	Gestão do tempo (pontualidade e duração das atividades)	
	Tempo de prática motora	
	Demonstração e correção	
	Utilização dos alunos como agentes do ensino	
	Capacidade de ajuste em tempo real	
Gestão da Turma	Controlo eficaz da disciplina	
	Posicionamento na sala de aula	
	Empenho e participação dos alunos	
	Intervenção em situações de conflito	
	Estratégias de inclusão	
Didática e Comunicação	Clareza nas instruções	
	Qualidade, variedade e personalização do feedback	
	Linguagem corporal e postura	
Interação com os Alunos	Comunicação verbal adequada	
	Empatia e respeito com os alunos	
	Incentivo e motivação dos alunos	
	Construção de um ambiente positivo e inclusivo	
Segurança	Verificação prévia do espaço e dos equipamentos	
	Preocupação com a segurança durante a execução das atividades	
	Prevenção e gestão de incidentes	
Reflexão e Auto Avaliação	Reflexão sobre a prática (aula)	
	Identificação de pontos fortes e áreas de melhoria	
BALANÇO DA AULA:		Avaliação final qualitativa do desempenho do estagiário na aula.

Observações:

(Nas observações finais considera todos os critérios acima ao fornecer um resumo geral de seus pontos fortes e áreas de melhoria, e faz recomendações claras para o desenvolvimento futuro.)

Comentários Gerais

Pontos Fortes

Áreas de Melhoria

Anexo 13- Grelha de Observação Diária das aulas

[illegible][illegible][illegible]

Reflexão Final
