FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

NOS CONFINS DA DOCÊNCIA:

Construir a identidade de um professor de Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto--Lei 65/2018, de 16 de agosto, com alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 27/2021 de 16 de abril e o Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Professora Orientadora: Professora Doutora Luísa Estriga
Estudante: Filipe Manuel da Silva Moura

Porto,2026

Ficha de catalogação

Moura, F. (2026). Nos confins da docência: Construir a identidade de um professor de Educação Física. Porto: F. Moura. Relatório de estágio profissionalizante, para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-Chave: Educação Física; Estágio Profissional; Processo de Ensino-Aprendizagem; Desenvolvimento Profissional; Reflexão Pedagógica

Dedicatória

Aos meus pais, à minha irmã, à minha avó, à minha namorada e aos meus amigos que sempre estiveram presentes em tudo o que fiz ao longo da vida, e sem eles isto não era possível.

Um obrigado não chega, para agradecer tudo o que fizeram e continuam a fazer por mim.

Agradecimentos

À FADEUP, e aos seus profissionais, pela formação de excelência ao longo dos últimos seis anos em que fiz parte desta casa.

À minha professora orientadora, Dr. Luísa Estriga, pelo acompanhamento dado ao longo deste processo.

À Professora cooperante, Dr. Helena Abrunhosa, e à professora Co Cooperante, Dr. Aurora Batista, pelo acompanhamento dado ao longo deste ano letivo, transmitindo o seu conhecimento acerca da profissão, mas dando sempre autonomia para que pudesse construir a minha identidade profissional com vivências próprias.

À Escola Básica Pêro Vaz de Caminha, pela oportunidade que me proporcionou, e pelo ambiente que me permitiu crescer como professor.

Aos alunos com quem tive a oportunidade de trabalhar, e que fizeram cm que este ano tenha sido único e memorável, marcando o começo da minha carreira docente de forma bastante positiva, pois ajudaram-me a evoluir a cada dia dentro da profissão.

Aos meus colegas de Núcleo de Estágio, André Faria, José Crespo e Nélson Barbosa, por todo o apoio, ajuda e cooperação ao longo deste ano de estágio, bem como a amizade partilhada com eles, que tornou o estágio o mais leve possível.

À minha família, à minha mãe, ao meu pai, à minha irmã e à minha avó pelo apoio dado a cada dia, o que permitiu que eu chegasse onde cheguei hoje.

Aos meus melhores amigos, João, Rafael, Ângelo, Francisco e Tiago que me incentivaram a prosseguir os meus estudos dentro da área, e que estiveram sempre presentes em cada etapa da minha vida ao longo dos últimos 10 anos.

À Joana, que está ao meu lado há alguns anos, e tem contribuído para que eu seja uma pessoa melhor a cada dia, tanto pessoal como profissionalmente, e que faz com que cada conquista seja ainda mais especial.

Índice

Resumo ..... *IX*

Abstract ..... *X*

Lista de Abreviaturas ..... *XI*

Nota Prévia ..... *XII*

1. Introdução *1*

2. Enquadramento Pessoal *2*

"O caminho faz-se caminhando" **2**

Expectativas inicias **5**

3. Enquadramento Institucional *7*

Estágio Profissional **7**

Escola cooperante **8**

Professora cooperante **10**

Núcleo de estágio **11**

Professora Orientadora **12**

4. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem *13*

Turma residente **13**

Turma Partilhada **14**

Turma do 1º ciclo **16**

Entre o planeamento e a prática pedagógica: O construir da profissão **16**

Planeamento Anual 17
Unidade didática 19
Plano de Aula 21
Modelos de Ensino 24
Gestão da aula 28
Instrução e feedback 31
Reflexão 35
Observação 38
Avaliação 41

5. Participação na escola e relações com a comunidade *49*

5.1 Corta-mato Escolar e Distrital **49**

5.2 Dia da Sapatilha **51**

5.3 Torneios inter-turmas **53**

5.4 Jogo professores vs. Alunos **55**

5.5 Projeto Sei **56**

5.6 Viagem finalistas 9º ano- Barcelona **57**

6. Investigação em Contexto Escolar *58*

Resumo **58**

Enquadramento e Justificação **59**
Questão de Investigação **60**
Objetivos **60**
Metodologia **62**
Resultados **69**
Limitações do Projeto **77**
Considerações Finais **78**
Referências Bibliográficas **79**
7. Conclusão ***80***
8. Referências Bibliográficas ***81***
9. Anexos ..... ***XIII***

Índice de Anexos

Anexo 1- Regulamento Específico da Disciplina de Educação Física XIV
Anexo 2- Roulement de Espaços XV
Anexo 3- Planeamento Anual Geral de Educação Física..... XVI
Anexo 4- Planeamento Anual 9ºB XVII
Anexo 5- Unidade Didática..... XVIII
Anexo 6- Plano de Aula XIX
Anexo 7- Ficha de Caracterização da Turma..... XX
Anexo 8- Ficha de Trabalho..... XXI
Anexo 9- Ficha de Relatório..... XXII
Anexo 10- Avaliação Diagnóstica..... XXIII
Anexo 11- Avaliação Sumativa..... XXIV
Anexo 12- Grelha de Avaliação Final Período..... XXV
Anexo 13- Documentos Visuais Atividades Projeto Escolar..... XXVI
Anexo 14- Fotos Anuais do Projeto Escolar XXVII
Anexo 15- Fotos Anuais Núcleo de Estágio..... XXVIII
Anexo 16- Plano Aula de Futebol XXIX
Anexo 17- Guião Entrevista Focus Group XXX

Índice de Tabelas

Tabela 1- Calendarização da recolha de dados do Projeto 66
Tabela 2- Processo de construção dos temas através dos dados 68
Tabela 3- Síntese dos principais resultados..... 74
Tabela 4- Contributos diferenciados das estratégias pedagógicas 74

Resumo

O presente relatório de estágio apresenta e reflete o processo de desenvolvimento profissional e pessoal vivido ao longo do Estágio Profissional, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A Prática de Ensino Supervisionada decorreu no Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, onde eu lecionei a disciplina de Educação Física a uma turma residente do 9.º ano, uma turma partilhada do 6.º ano, tendo ainda participado em aulas de uma turma do 4.º ano.

Ao longo do estágio foi desenvolvido um processo contínuo de aprendizagem, marcado pela evolução das competências de planeamento, intervenção pedagógica, avaliação e reflexão sobre a prática. O presente documento evidencia as diferentes tarefas inerentes à função docente, nomeadamente a elaboração do planeamento anual, das unidades didáticas e dos planos de aula, a utilização de diferentes modelos de ensino, a observação e avaliação das aprendizagens dos alunos, a prática reflexiva centrada em todo o trabalho realizado, bem como a participação em atividades de envolvimento escolar e da comunidade educativa.

É também apresentado o trabalho desenvolvido na área do Desenvolvimento Profissional, através de um projeto de investigação centrado na própria prática pedagógica, procurando contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

O Estágio Profissional constituiu uma experiência desafiante e enriquecedora, permitindo consolidar conhecimentos, desenvolver competências pedagógicas e compreender a importância de uma prática docente reflexiva, adaptada às necessidades dos alunos e orientada para a promoção de aprendizagens significativas.

Palavras-Chave: Educação Física; Estágio Profissional; Processo de Ensino-Aprendizagem; Desenvolvimento Profissional; Reflexão Pedagógica

Abstract

This practicum year report presents and reflects on the process of professional and personal development experienced throughout the school placement, carried out within the scope of the master's degree in physical education Teacher Education in Primary and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. The supervised teaching practice took place at Pêro Vaz de Caminha School Cluster, where i taught Physical Education subject to a resident year 9 class, a shared year 6 class, and participated in lessons with a year 4 class.

Throughout the practicum year, a continuous learning process was developed, marked by the evolution of planning, pedagogical practice, assessment and reflection skills. This document highlights the different dimensions inherent to the teaching profession, namely the development of the annual plan, teaching units and lesson plans, the implementation of different teaching models, the observation and assessment of students' learning, the systematic reflection on pedagogical practice, as well as participation in activities involving the school and the educational community.

The work developed within the Professional Development area is also presented, through the implementation of a research project focused on my own pedagogical practice, aiming to contribute to the improvement of the teaching and learning process.

The teaching practicum represented a challenging and enriching experience, allowing me to consolidate knowledge, develop pedagogical skills and understand the importance of critical reflection on practice, adapted to students' needs and oriented towards the promotion of meaningful learning experiences.

Keywords: Physical Education; Teaching Practicum; Teaching-Learning Process; Professional Development; Pedagogical Reflection.

Lista de Abreviaturas

AD- Avaliação Diagnóstica

AP- Aptidão Física

AS- Avaliação Sumativa

AF- Avaliação formativa

AN- Aprendizagem por níveis

EF- Educação Física

EP- Estágio Profissional

EC- Escola cooperante

FADEUP- Faculdade de desporto da Universidade do Porto

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MAPJ- Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MID – Modelo de Instrução Direta

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

NE – Núcleo de Estágio

PA – Planeamento Anual

PAA- Plano Anual de Atividades

PC- Professora Cooperante

PO- Professora Orientadora

MEP- modelo de Ensino por pares

PP- Prática Pedagógica

TEIP- Território Educativo de Intervenção Prioritária

TGfU- *Teaching Games for Understanding*

TR- Turma Residente

TP- Turma Partilhada

UD – Unidade Didática

DT- Diretor de turma

PES- Prática de ensino supervisionada

RE- Relatório de estágio Profissional

GEF- Grupo de Educação física

FBJ1- Forma básica de jogo 1

Nota Prévia

Declaro que o presente relatório de estágio profissional (RE) foi elaborado com recurso às ferramentas de inteligência artificial generativa. A sua utilização restringiu-se à revisão e correção de texto previamente escrito por mim, bem como à sua reorganização, com vista a uma linguagem mais clara e cuidada. A IA foi ainda utilizada como auxílio na tradução do resumo para inglês, língua em que não me sinto totalmente à vontade a traduzir.

Considerei importante fazer esta declaração, na medida em que a transparência académica constitui um valor ético fundamental. Mais do que isso, entendo que a utilização destas ferramentas faz parte do futuro da profissão docente, pelo que me parece essencial, enquanto futuro professor, adotar desde já um uso crítico e responsável das mesmas, mas sem nunca permitir que substituam o pensamento crítico que só a prática do ensino supervisionado permite desenvolver.

1. Introdução

Este RE, é um documento que relata, sintetiza e analisa a experiência de um estudante estagiário em contexto real de lecionação, e como tal centra-se nas suas tarefas letivas, aprendizagem e envolvimento com a comunidade escolar, ao longo do ano letivo em questão. O desenvolvimento deste relatório enquadra-se no âmbito do 2º ano do Mestrado de ensino da educação física nos ensinos básicos e secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), para a obtenção do grau de mestre.

O estágio profissional (EP) é o primeiro contacto com a realidade docente, que o futuro professor irá ter. Desta forma, olhamos para ele como um elemento essencial no nosso percurso como estudantes estagiários, e futuros professores de educação física (EF), visto que é nele que iremos articular o conteúdo pedagógico aprendido ao longo do curso, mobilizando-o para um contexto real de ensino. É através do EP que desenvolvemos a reflexão crítica acerca do trabalho que realizamos na escola cooperante (EC), o que nos permite evoluir como docentes, e consolidar matérias que falamos durante o curso e agora as estamos a aplicar ao contexto real do ensino.

O presente relatório de estágio encontra-se organizado em três grandes áreas de intervenção. A Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem engloba todo o processo de ensino-aprendizagem, contemplando as fases de planeamento, intervenção pedagógica e avaliação. A Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade diz respeito às atividades desenvolvidas para além da lecionação das aulas, promovendo a integração do estudante estagiário na dinâmica da escola e na comunidade educativa. Por fim, a Área 3 – Desenvolvimento Profissional centra-se no desenvolvimento das competências profissionais do estudante estagiário, através de processos de investigação, reflexão e ação sobre a sua prática pedagógica (PP) (Batista et al., 2015).

2. Enquadramento Pessoal

“O caminho faz-se caminhando”

Nasci em 2002 e, desde muito cedo, o desporto assumiu um papel central na minha vida, em particular o futebol. As minhas primeiras memórias estão associadas aos dias passados em casa dos meus avós, onde, juntamente com os meus primos, passava horas a praticar diferentes modalidades e a participar em diversas atividades lúdicas. Sendo o mais novo do grupo, raramente conseguia vencer qualquer competição, pois os meus primos faziam questão de me desafiar constantemente. Embora, na altura, essa realidade fosse motivo de frustração, hoje reconheço que foi precisamente esse contexto que contribuiu para o desenvolvimento do meu espírito competitivo, da minha capacidade de superação e da vontade permanente de melhorar.

Durante vários anos frequentei também o campo de férias da minha localidade, onde tinha oportunidade de experimentar diferentes modalidades desportivas. No entanto, por ser mais novo, era frequentemente integrado em grupos da minha faixa etária, enquanto o meu objetivo era competir com os meus primos e com os alunos mais velhos. Esta situação fazia com que encarasse muitas das atividades de uma forma pouco comprometida, participando sobretudo pela componente lúdica.

Aos cinco anos iniciei a prática federada de futebol, coincidindo com a entrada no 1.º ciclo do ensino básico. Nos primeiros anos, mantive uma postura pouco dedicada, encarando os treinos como um espaço de diversão. Contudo, essa atitude alterou-se significativamente quando cheguei ao escalão de sub-11. No ano anterior tinha observado que vários colegas da minha idade tinham sido integrados na equipa de competição da academia onde jogava, enquanto eu permanecia nas equipas de formação. Pela primeira vez senti que estava a ser ultrapassado por atletas da minha geração, o que representou um momento marcante no meu percurso desportivo.

A partir desse momento, passei a encarar o futebol com maior compromisso e responsabilidade, procurando evoluir diariamente. Ao longo dos 17 anos em que permaneci ligado ao futebol federado vivi experiências muito marcantes, feitas de sacrifícios, dedicação, vitórias, derrotas, frustrações, amizades e aprendizagens. Mais do que formar o atleta que fui, este percurso contribuiu decisivamente para moldar a minha personalidade, ensinando-me valores como a disciplina, o compromisso, a resiliência e o trabalho em equipa, princípios que hoje procuro transportar para a minha prática enquanto professor.

Em 2017 ingressei no ensino secundário, já com a convicção de que pretendia seguir uma carreira ligada ao desporto, imaginando, na altura, tornar-me treinador de futebol. Escolhi frequentar o Curso Profissional de Animação e Gestão Desportiva, no Colégio de Gaia, onde procurei aproveitar todas as oportunidades de aprendizagem, tendo terminado o curso como o melhor aluno da turma.

Por se tratar de um curso profissional, realizei um estágio curricular com cerca de 380 horas, que incluiu a organização de um torneio de futebol e a experiência como treinador-adjunto de uma equipa de sub-15. Apesar de estas experiências terem sido bastante enriquecedoras, permitiram-me perceber que, naquele momento, a minha prioridade continuava a ser a carreira enquanto jogador. Assim, optei por adiar uma possível carreira no treino para continuar a dedicar-me à prática competitiva.

Em 2020 ingressei na FADEUP, na Licenciatura em Ciências do Desporto, com especialização em Treino Desportivo – Futebol, concluindo também o Curso de Treinador de Futebol – Grau I. Durante este período continuei a conciliar os estudos com a prática competitiva no escalão sénior. No entanto, por representar um clube sem formação, fui percebendo que dificilmente conseguiria conciliar o sonho de continuar a jogar com uma carreira como treinador.

Após concluir a licenciatura, decidi fazer uma pausa nos estudos para refletir sobre o meu futuro profissional. Durante esse período trabalhei na área da restauração, inicialmente com a intenção de prosseguir estudos em Gestão do

Desporto. Contudo, ao longo desse ano fui recordando as experiências que tinha vivido enquanto treinador de jovens atletas e apercebi-me de que aquilo que mais me motivava não era apenas o treino, mas sobretudo o ato de ensinar, acompanhar e contribuir para o desenvolvimento dos mais novos.

Embora o treino desportivo e o ensino tenham finalidades distintas, considero que, nos escalões de formação, ambas as funções apresentam muitas semelhanças. Em ambos os contextos, o objetivo passa por ensinar, orientar, promover valores e contribuir para o desenvolvimento integral dos jovens, utilizando o desporto como ferramenta educativa.

Foi esta reflexão que me levou a candidatar ao MEEFEBS. Iniciei este percurso sem saber exatamente o que esperar, mas com a determinação de aproveitar todas as oportunidades de aprendizagem que o curso me pudesse proporcionar. Ao longo do primeiro ano fui confirmando que esta era, efetivamente, a profissão que desejava exercer, aumentando progressivamente o meu envolvimento e interesse pelas diferentes unidades curriculares, por reconhecer nelas um contributo direto para a minha futura prática profissional.

A conciliação entre o mestrado, o trabalho e a prática desportiva nem sempre foi fácil. Enquanto trabalhador-estudante e jogador de futebol sénior, enfrentei períodos de maior desgaste físico e psicológico, marcados por poucas horas de descanso e pela necessidade de gerir múltiplas responsabilidades em simultâneo. Ainda assim, estas dificuldades contribuíram para desenvolver competências de organização, gestão do tempo e resiliência que considero fundamentais para a profissão docente.

No início do EP tomei uma decisão importante para o meu futuro: suspendi a minha carreira enquanto jogador de futebol distrital e deixei o trabalho na restauração para me dedicar integralmente ao estágio e à minha formação enquanto professor de EF. Esta escolha representou um verdadeiro compromisso com a profissão que hoje pretendo exercer.

O EP confirmou definitivamente aquilo que já vinha percebendo ao longo do mestrado: encontrei na docência a profissão em que me revejo. Mais do que ensinar conteúdos ou modalidades desportivas, compreendi que ser professor significa educar, inspirar e contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos.

É essa responsabilidade, aliada à minha paixão pelo desporto e pelo ensino, que pretendo continuar a assumir ao longo da minha vida profissional.

Expectativas inicias

O primeiro ano do mestrado foi particularmente exigente. Desde cedo fomos alertados para a intensidade do EP e para o nível de responsabilidade que este implicaria, muito superior ao que estávamos habituados nas restantes unidades curriculares. À medida que fui compreendendo a dimensão do trabalho que teria pela frente, percebi que, para corresponder às exigências desta etapa, teria de redefinir prioridades e dedicar-me integralmente à minha formação e desenvolvimento profissional enquanto futuro professor.

Após concluir o primeiro ano do mestrado, procurei aproveitar o período de férias para descansar e preparar-me mentalmente para o desafio que se aproximava. Encarava o EP como "o início do fim" do meu percurso académico, uma etapa decisiva que marcaria a transição entre a condição de estudante e a futura profissão docente. Esta mudança despertava em mim um misto de entusiasmo e apreensão, pois sabia que deixaria de realizar trabalhos essencialmente em grupo para assumir, individualmente, a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem de uma turma de alunos.

Antes da colocação nas escolas, surgiram inúmeras dúvidas e incertezas. Pelo facto de não ter concluído todas as unidades curriculares no momento da candidatura, sabia que dificilmente seria colocado na minha primeira opção, o que aumentava a ansiedade relativamente ao local onde iria realizar o estágio. Questionava-me sobre a escola que me seria atribuída, sobre a turma que iria acompanhar, sobre as características dos alunos e até sobre a forma como seria recebido enquanto professor. Perguntas como "Estarei preparado para esta

responsabilidade?" ou "Serei capaz de corresponder às expectativas?" acompanhavam-me diariamente e, por vezes, refletiam-se até nas dificuldades em descansar durante a noite.

Quando foram divulgadas as colocações e percebi que iria realizar o estágio numa escola relativamente próxima de casa e acompanhado por colegas que já conhecia, senti um enorme alívio. No entanto, rapidamente essa tranquilidade deu lugar a um novo sentimento: pela primeira vez iria entrar numa escola não como aluno, mas como professor. Apesar da experiência acumulada enquanto treinador, tinha plena consciência de que ensinar numa aula de EF representava uma realidade diferente, exigindo competências pedagógicas, didáticas e relacionais que ainda estava a construir.

Foi também nesta fase que recordei uma ideia frequentemente transmitida pela Professora Paula Queirós durante as aulas do mestrado: *"O caminho faz-se caminhando."* Esta expressão acabou por assumir um significado muito especial para mim. Fez-me compreender que nenhum professor, inicia a sua carreira, completamente preparado, e que a competência profissional se constrói através da experiência, da reflexão e da capacidade de adaptação às diferentes situações que surgem diariamente na escola.

Assim, no primeiro dia em que me desloquei para a escola, levava comigo uma sensação difícil de descrever. Na minha mente ecoava a música de Sérgio Godinho, particularmente o verso *"Hoje é o primeiro dia do resto da tua vida"*, que acabou por simbolizar o momento que estava prestes a viver. Mais do que iniciar um estágio, estava a dar o primeiro passo na profissão que escolhi para a minha vida.

Apesar da ansiedade natural perante o desconhecido, nesse momento senti também uma enorme motivação. Percebi que todo o percurso realizado até então me tinha conduzido àquele lugar e que o desafio deixava de ser imaginar como seria ser professor para começar, efetivamente, a aprender a sê-lo. O EP representava o último passo da minha formação académica, mas, acima de tudo, o primeiro da minha identidade profissional enquanto futuro professor de EF.

3. Enquadramento Institucional

Estágio Profissional

O EP, enquanto unidade curricular do 2.º ano do MEEFEBS, constitui um momento fundamental na formação do futuro docente de EF, por proporcionar o primeiro contacto com a profissão num contexto real de ensino, marcado pela complexidade e diversidade de situações inerentes à prática docente. O EP integra duas componentes essenciais: a prática de ensino supervisionada (PES) e o RE.

“A PES visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.” (Mesquita et al., 2025, p. 2).

Ao longo da PES, o estudante estagiário envolve-se diretamente na dinâmica escolar, assumindo progressivamente responsabilidades relacionadas com o planeamento, lecionação, avaliação e observação das aulas. Participa também em reuniões de departamento e de grupo, conselhos de turma, reuniões com encarregados de educação e outras atividades não letivas, como o Desporto Escolar e o acompanhamento do diretor de turma (DT). No meu caso, inicialmente acompanhei o DT no exercício das suas funções, tendo posteriormente integrado um projeto livre, desenvolvido em horário não letivo e diretamente com os alunos.

Esta experiência permitiu-me mobilizar, em contexto real, os conhecimentos adquiridos ao longo do primeiro ano de formação académica, nomeadamente ao nível dos modelos de ensino, da intervenção pedagógica e dos conhecimentos técnicos associados às diferentes unidades didáticas (UD). A prática docente exigiu uma constante adaptação às características e necessidades dos alunos, procurando garantir oportunidades de aprendizagem e sucesso para todos, independentemente do seu nível inicial, promovendo não só o desenvolvimento

das competências motoras, mas também a autonomia, o espírito crítico e a formação de valores.

Ao longo do EP, as experiências acumuladas através do planeamento, da lecionação e da reflexão sobre a prática contribuíram para uma evolução progressiva da minha intervenção pedagógica e para a construção da minha identidade profissional. A reflexão individual e coletiva, aliada ao acompanhamento da professora cooperante (PC) e à partilha de experiências com os restantes elementos do núcleo de estágio (NE), permitiu-me antecipar situações, ajustar estratégias e otimizar o tempo de prática dos alunos, procurando assegurar aulas mais eficazes, seguras e inclusivas.

O EP permitiu-me ainda compreender que a prática docente exige um planeamento contínuo e uma capacidade permanente de adaptação. A heterogeneidade das turmas, a extensão do currículo de EF e as atividades previstas no plano anual de atividades (PAA) condicionam frequentemente o desenvolvimento das aulas, exigindo do professor flexibilidade e capacidade de tomada de decisão. Estas exigências assumem também particular importância no processo de avaliação, que deve procurar ser justo, equitativo e adequado às características e à evolução de cada aluno.

Deste modo, o EP constituiu uma experiência determinante na minha formação enquanto futuro professor, permitindo-me articular conhecimentos teóricos e práticos, desenvolver competências pedagógicas e compreender de forma mais profunda as exigências e responsabilidades inerentes à profissão docente.

Escola cooperante

A EC, situada na freguesia de Paranhos, no Porto, integra o Agrupamento de Escolas Pêro Vaz Caminha, do qual é escola-sede, e abrange o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. A escola integra ainda a rede de escolas TEIP, território educativo de intervenção prioritária, direcionada para contextos de maior vulnerabilidade social e risco de abandono escolar, procurando promover a inclusão, o sucesso educativo e a conclusão da escolaridade obrigatória.

A EC caracteriza-se também pela sua diversidade cultural e social, acolhendo alunos de diferentes nacionalidades. Embora esta realidade possa constituir um desafio devido a eventuais barreiras linguísticas e diferenças culturais, nas turmas por mim lecionadas todos os alunos compreendiam e falavam português. Contudo, durante as atividades extracurriculares, contactei com alunos com maiores dificuldades linguísticas, tendo sido necessário adaptar a comunicação e recorrer pontualmente ao inglês.

A dimensão relativamente reduzida da escola e a disponibilidade dos seus profissionais facilitaram a minha integração na comunidade escolar. O apoio prestado pelos diferentes intervenientes, nomeadamente pelos professores, revelou-se importante para a adaptação ao contexto escolar e para o desenvolvimento do estágio.

Relativamente às instalações desportivas, a escola dispõe de um pavilhão, um ginásio e um campo exterior com relvado sintético, complementados por um ringue de basquetebol. A organização rotativa dos espaços permitia garantir condições semelhantes às diferentes turmas ao longo do ano. A principal limitação prendia-se com a ocorrência de condições meteorológicas adversas, nomeadamente devido à infiltração de água no pavilhão. A escola apresentava ainda uma boa quantidade e diversidade de material desportivo, adequada às dimensões das turmas, permitindo uma elevada participação dos alunos nas tarefas propostas.

No início do 2.º período, iniciei também a lecionação de EF ao 1.º ciclo, na EB1 de Miosótis, igualmente pertencente ao agrupamento. Esta escola dispunha de um campo de jogos exterior e de um espaço coberto, embora a sua utilização estivesse condicionada em dias de chuva ou vento forte. Comparativamente à EC, apresentava uma menor quantidade e diversidade de material desportivo, o que exigiu uma maior adaptação no planeamento e organização das tarefas.

Professora cooperante

Na PES, a PC assumiu um papel fundamental no meu processo de formação inicial, acompanhando de forma próxima e contínua o meu desenvolvimento enquanto futuro professor.

A sua intervenção foi essencial para a minha integração na comunidade escolar e para o aperfeiçoamento das diferentes dimensões da prática docente, nomeadamente o planeamento, a lecionação e a avaliação. Através do acompanhamento e da reflexão sobre as PP's, ajudou-me a identificar aspetos a melhorar e a desenvolver uma intervenção mais consciente e adequada aos princípios e valores da escola.

Desde o primeiro contacto, a PC demonstrou disponibilidade para o diálogo e para a partilha de conhecimentos, apresentando sugestões e questionando as minhas decisões. Esta postura incentivou-me a refletir sobre as opções tomadas e contribuiu para o desenvolvimento da minha autonomia e capacidade de decisão.

O seu feedback regular levou-me também a antecipar possíveis situações durante as aulas e a preparar estratégias de adaptação. Desta forma, consegui organizar melhor o meu trabalho e tornar a minha intervenção pedagógica progressivamente mais eficaz.

A influência da PC foi igualmente importante para compreender que não existe uma única forma de ensinar. Algumas das suas propostas nem sempre coincidiam com as minhas opções, mas essas situações constituíram oportunidades de reflexão e aprendizagem.

A experiência em diferentes ciclos de ensino permitiu-me compreender que, apesar de os objetivos pedagógicos poderem ser semelhantes, as estratégias e formas de intervenção devem ser ajustadas às características de cada turma e ao nível de desenvolvimento dos alunos.

Durante o estágio, tive ainda a oportunidade de trabalhar com uma professora Co Cooperante, que acompanhou a minha intervenção no 2.º ciclo. A sua abordagem distinta relativamente à PC permitiu-me contactar com diferentes perspetivas sobre a EF e sobre a organização e condução das aulas.

Este acompanhamento complementou o meu processo de formação, contribuindo para o desenvolvimento das minhas competências pedagógicas e para a construção da minha identidade profissional enquanto futuro professor.

Núcleo de estágio

O NE, constituído por mim e por outros três colegas, assumiu um papel importante ao longo do meu percurso durante o ano letivo. O facto de já conhecer a maioria dos elementos, por termos frequentado a mesma turma no ano anterior, facilitou a nossa dinâmica de trabalho e contribuiu para uma relação de maior proximidade.

O ambiente positivo no seio do grupo permitiu uma comunicação aberta sobre as experiências vivenciadas nas aulas. A partilha de diferentes perspetivas, estratégias e formas de intervenção constituiu uma importante fonte de aprendizagem, permitindo-nos refletir sobre as nossas práticas e encontrar soluções para as situações com que nos deparávamos.

Apesar de não planeamos sempre em conjunto, a partilha de tarefas e estratégias permitiu-nos adaptar determinadas propostas às características das nossas turmas. Desta forma, o trabalho colaborativo contribuiu para o desenvolvimento das nossas competências enquanto futuros professores.

Para mim, o NE constituiu também um importante suporte ao longo da PES. Foi neste grupo que pude partilhar momentos positivos e dificuldades, trocar experiências e encontrar apoio nos momentos de maior exigência. A proximidade e o bom ambiente entre todos tornaram o estágio mais leve, enriquecedor e significativo.

Professora Orientadora

O meu EP teve como professora orientadora (PO) a Professora Luísa Estriga. Apesar de ser docente da FADEUP há vários anos e de ter realizado todo o meu percurso no ensino superior nesta instituição, nunca tinha sido seu aluno, embora já conhecesse o seu trabalho através de outros colegas.

Inicialmente, fiquei algo reticente ao saber que seria a minha PO, tendo em conta algumas perceções que me tinham sido transmitidas acerca da sua forma de estar enquanto docente. Contudo, ao longo do estágio, tive a oportunidade de construir a minha própria opinião através da experiência e do contacto direto com a professora.

A Professora Luísa mostrou-se disponível para acompanhar o meu percurso, através de reuniões semanais, nas quais era possível esclarecer dúvidas e refletir sobre o trabalho desenvolvido. A sua intervenção foi particularmente importante na elaboração deste relatório, uma vez que privilegiava o questionamento e a reflexão em detrimento da apresentação de respostas imediatas.

Esta forma de orientação levou-me a procurar soluções de forma autónoma, permitindo-me desenvolver uma maior capacidade crítica e reflexiva sobre o meu trabalho. Os feedbacks recebidos foram fundamentais para identificar aspetos a melhorar e orientar o desenvolvimento do relatório.

Esta experiência influenciou também a minha forma de perspetivar a intervenção enquanto futuro professor. A orientação recebida reforçou a importância de o docente assumir um papel de facilitador da aprendizagem, promovendo a autonomia dos alunos e criando condições para que estes possam construir o seu próprio conhecimento através de processos de descoberta guiada.

4. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

Turma residente

A turma residente (TR) que me foi atribuída, encontrava-se no 9º ano, 3º ciclo de ensino, e era composta por 18 alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos de idade, contando com nove alunos do sexo feminino e outros nove do sexo masculino. Um dos alunos da turma, devido ao elevado número de faltas injustificadas, pediu transferência de turma em novembro, tendo, entretanto, entrado outro aluno que tinha pedido transferência de turma, ficando com o mesmo número de alunos.

A turma caracteriza-se por ser homogénea no que toca ao seu desempenho desportivo, mas conta com cerca de quatro alunos que se destacam dos demais pela negativa na prática desportiva. Apesar da maioria dos alunos estar nivelado nas suas capacidades físicas e empenho motor durante as aulas, a mesma mostra algumas dificuldades na compreensão dos conteúdos abordados dentro das UD, e dos seus objetivos para o desenvolvimento do aluno, o que implica uma adoção de estratégias diferentes nas aulas, e um acompanhamento mais próximo do aluno, nomeadamente os menos bons, para que os mesmos não desistam das tarefas sem antes tentarem, e proporcionando-lhes um maior sucesso na aula.

Isto torna-se um desafio maior durante as aulas, pois impede por vezes a tentativa de fomentar autonomia na turma e obriga a que sejam utilizadas tarefas dinâmicas e competitivas, com o maior número de alunos inseridos, para que estes permaneçam envolvidos na tarefa enquanto realizo um acompanhamento mais individual.

Tendo em conta estes desafios, a turma apresenta um comportamento bastante positivo, respeitando as regras de sala de aula, e cooperando com o professor sempre que necessário. Apesar disso apresentam alguma brincadeira no decorrer das aulas, ainda que não perturbe o funcionamento da aula, mas quando chamados à atenção acatam as ordens.

No lado das meninas apesar do seu comportamento ser na maioria das aulas exímio, por vezes torna-se necessário que esteja perto delas durante as tarefas, para garantir que a mesma é realizada, e todas participam diretamente nela, caso contrário algumas encostam-se e tentam não realizar o exercício.

Já nos rapazes o problema foca-se mais na atratividade do exercício/tarefa e no desafio/competição que este traz, caso contrário desviam-se por completo da tarefa, realizando outra completamente distinta.

Nota-se ainda na turma que a mesma funciona muito por grupinhos, o que por vezes dificulta a lecionação da aula e o agilizar da organização das tarefas.

Turma Partilhada

A turma partilhada (TP) frequentava o 6º na de escolaridade, 2º ciclo, e era partilhada com outro colega do NE. Desta forma foi necessário realizar um planeamento anual (PA) onde dividimos a lecionação das aulas por semanas, sendo que numa semana lecionava eu as aulas e na semana seguinte o meu colega. Esta escolha de organização das aulas aliada ao facto de ser necessário estarmos sempre presentes nas aulas, permitia que estivéssemos os dois envolvidos em todo o percurso escolar da turma na disciplina de EF, e aumentava as nossas vivências e experiências na lecionação das diferentes UD, em ciclos de ensino diferentes, uma vez que teríamos a turma o ano todo. Isto fomentava ainda o trabalho cooperativo, pois todos os planeamentos necessitavam de ser realizados em concordância dos dois permitindo assim um melhor planeamento da aprendizagem dos alunos, devido aos questionamentos que fazíamos um ao outro e correções, aliados com as correções da professora da turma.

A turma apesar de inicialmente ser constituída por 20 alunos no papel, na prática apenas tinha 19, pois um deles pediu transferência de turma, ainda antes do ano letivo iniciar. Logo quando iniciámos a PP efetiva, a turma era composta por 10 alunos do sexo masculino e 9 alunos do sexo feminino com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos.

No primeiro contacto com a turma, e contrariamente à informação que nos tinha sido dada, a turma revela ser bastante agitada durante as aulas, não respeitando propriamente as regras da disciplina de EF, nem o professor nem os seus colegas.

Nas primeiras aulas houve um choque de realidade brutal nesta turma pois apesar dos alunos se envolverem na tarefa, era extremamente difícil dialogar com eles nas explicações dos exercícios nem nos feedbacks direcionados, pois os mesmos estavam constantemente distraídos e a falar ou por cima do professor não ouvindo, ou a brincar com os colegas. Isto levou a que tivesse de ser utilizado castigos para acalmar a turma e iniciar de novo o tema. Após as mesmas não resultarem e depois de algum trabalho na procura de estratégias encontrou-se uma que melhorou o funcionamento das aulas através de uma competição com regras e onde dávamos uma cor na aula a cada aluno. A estratégia melhorou o funcionamento das aulas, mas ainda evidenciou que certos alunos necessitavam de uma abordagem diferente.

No que toca ao desempenho desportivo, a turma é bastante heterogénea, existindo diferentes níveis dentro da turma, o que levou a que as aulas fossem pensadas com grupos sempre heterogéneos, para existir um equilíbrio e cooperação de todos os alunos. Isto mostrou-se um desafio, pois era visível bastantes grupos dentro da turma, e alguns alunos que não se davam uns com os outros o que acabava sempre em conflito. Dentro da turma tínhamos uma aluna que se recusava a fazer aulas práticas de EF, não levando equipamento para as aulas. Outra aluna que devido a um problema que teve ainda em criança, apresentava dificuldades na realização de certas tarefas e por vezes a realização da aula completa, mas que devido a um atestado médico ficou sem realizar aulas. Um aluno que apesar de ser bom aluno e perceber bastante das matérias, tinha extrema dificuldade em relacionar-se com os colegas de turma e acatar as ordens dos professores, o que levou a que ficasse bastante tempo das aulas com castigos, justificados pelo seu comportamento desafiador durante a aula. Uma aluna que apresentava asma o que condicionou bastantes das suas aulas.

Outros alunos tiveram algumas lesões mais graves (quebrar ossos do corpo) o que levou a que a sua prática de EF fosse diminuída.

Numa forma geral, apesar de a turma apresentar bons alunos, predispostos a participar ativamente das aulas de EF, tinha bastantes problemas na maneira de estar dentro da aula, o que levou a que fosse necessário investir mais tempo no controlo da turma para que a aula funcionasse corretamente e todos sem exceção retirassem algum aproveitamento dela.

Turma do 1º ciclo

Para além da experiência de lecionação no 2º e 3º ciclos de ensino, a EC proporcionou-nos ainda a tarefa de lecionação das aulas de EF no 1ºciclo.

Esta experiência apenas teve o seu início em janeiro de 2026, 2º período letivo, pelo que fiquei responsável por uma turma de 4º ano na EB1 de Miosótis. Esta turma era constituída por 20 alunos, 11 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre 8 e os 9 anos de idade. A experiência apresentou alguns desafios de lecionação, devido às condições disponíveis na escola (espaço e material), o tempo de contacto que tive com os alunos, o tamanho da turma face ao material, a presença de 2 alunos com espectro de autismo que condicionavam a aula, e a heterogeneidade da turma.

Estas aulas tinham a duração de 60 minutos, e eram realizadas 1 vez por semana, quando as condições meteorológicas o autorizavam, o que condicionou bastante o relacionamento com a turma.

Foi ainda observado inicialmente que alguns alunos da turma entravam em conflito, o que perturbava o funcionamento da aula e o tempo de envolvimento que os mesmos tinham na tarefa.

Entre o planeamento e a prática pedagógica: O construir da profissão

A formação inicial enquanto docente mostrou-me que se pretendemos realizar uma ação educativa de qualidade, inicialmente devemos de ser capazes de

planear concretamente aquilo que pretendemos alcançar. No contexto escolar, que é onde de momento me encontro, este planeamento irá tornar-se a base para toda a atividade docente, e é nela que o professor se deve sustentar.

O trabalho de um professor de EF, passa então por planear, executar e refletir/avaliar, sendo que estes três momentos se encontram interligados entre si, e são constantes ao longo do ano letivo, através das suas diferentes formas, sempre com vista ao melhoramento do processo de ensino aprendizagem. O bom professor, nem sempre é aquele que tem o melhor planeamento, mas sim aquele que é capaz de refletir acerca do seu planeamento inicial e arranjar estratégias de para adaptá-lo/melhorá-lo em prol dos seus alunos.

Desta dita, o planeamento é uma das etapas mais importantes que um professor deve realizar, sendo este aquele que irá guiar a sua ação docente ao longo do ano letivo, sendo numa primeira instância o mapa redigido para a preparação das atividades letivas. O planeamento não acontece num só momento, segundo Bento (2003) este encontra-se dividido entre o PA, UD e, planos de aula respetivos.

Planeamento Anual

O PA foi a primeira tarefa que tive de realizar aquando do começo do EP, uma vez que era este que iria guiar e permitir organizar todo o funcionamento do ano letivo. Para isto a EC já dispunha de um planeamento anual, com as modalidades que deveríamos lecionar em cada período de aulas, sendo que eu apenas tive de as organizar, de acordo com o roulement dos espaços disponíveis para cada uma delas, e deste modo maximizar o tempo potencial de aprendizagem dos alunos em cada modalidade. Este planeamento deixou-me bastante apreensivo, devido a ser um currículo com multiactividades, algo que não estava de todo ajustado ao tempo disponível para as aulas de EF, e levou a que em certas modalidades não fosse possível proporcionar a todos os alunos, o tempo que estes necessitavam para evoluir verdadeiramente dentro das modalidades, nomeadamente devido às faltas que deram a certas aulas, sendo que outras modalidades, não puderam efetivamente ser lecionadas.

Na EC o PA estava dividido por períodos, pelo que, para a turma residente, no 1º período as modalidades a abordar seriam Aptidão Física (AP) (4 tempos), Atletismo - salto em altura e corrida de barreiras (10 tempos), Basquetebol (14 tempos), TagRugby (14 tempos) e dependendo da disponibilidade, uma atividade alternativa de Natação (14 tempos), que caso se viesse a dar, iria interferir com os tempos de aula disponíveis para as restantes modalidades.

No 2º período, as modalidades a abordar seriam Badminton (10 tempos), Ginástica (11 tempos), Futebol (10 tempos) e Atletismo- lançamentos do peso e do dardo (5 tempos), bem como uma atividade alternativa de Natação (14 tempos), que caso se viesse a dar, iria interferir com os tempos de aula disponíveis para as restantes modalidades.

Já no 3º período as modalidades seriam Orientação (4 tempos), Voleibol (8 tempos), Dança (8 tempos) e AP (4 tempos).

Após uma recontagem dos tempos efetivos de aula que a turma teria em cada período, cruzando-os com as atividades do PAA, este planeamento teve de ser ajustado ficando então o 1º período dividido em AP (4 tempos), Atletismo (8 tempos), Basquetebol (6 tempos), TagRugby (6 tempos) e Natação (14 tempos). Este planeamento acabou por sofrer ligeiras alterações durante o período, pelo que foram perdidas mais algumas aulas e 4 dos tempos de Natação transitaram para o 2º período, devido à disponibilidade do espaço, deixando desta forma disponíveis mais 2 tempos para TagRugby, que foram lecionados de modo a repor 2 aulas perdidas dentro da modalidade.

No 2º período a turma iria lecionar ginástica (7 tempos), Badminton (6 tempos), Atletismo (5 tempos), Futebol (10 tempos) e Natação (4 tempos) que transitaram do 1º período. Este período a nível do número de aulas efetivamente lecionadas foi o mais afetado, uma vez que devido às atividades presentes no PAA e a permutas com outras disciplinas, a turma acabou por perder cerca de 8 tempos de aula, o que levou a que a modalidade de atletismo não fosse lecionada e que as restantes perdessem 1 ou outro tempo de aula.

No 3º período as modalidades a abordar foram Orientação (3 tempos), Voleibol (7 tempos), Dança (4 tempos) e AP (4 tempos). Como este período foi bastante curto as UD necessitaram de ser reduzidas de modo que os alunos possam experienciar todas as modalidades presentes no currículo da escola.

Com este PA realizado para a turma, tendo em conta a grande quantidade de modalidades que os alunos tinham de abordar, tornou-se difícil gerir todo o seu processo de ensino-aprendizagem, pois tinha de tomar constantes decisões acerca daquilo que os alunos teriam de aprender para atingir os resultados definidos inicialmente.

O número de aulas que estavam previstas para todas as modalidades, viram-se reduzidas, o que levou a que mesmo os planeamentos das UD realizados inicialmente, tivessem de ser reajustados de modo que os alunos pudessem ter sucesso na tarefa que desempenhavam, e não perderem a motivação para aquilo que estavam a realizar.

Unidade didática

Na construção das UD, foi tido em consideração a divisão feita em quatro categorias transdisciplinares que se consideram fundamentais para o processo de ensino da Educação Física, sendo estas: as habilidades motoras, a cultura desportiva, a condição física e os conceitos psicossociais (Vickers, 1990).

No âmbito das habilidades motoras, estavam incluídos todos os conteúdos técnicos e táticos que seriam abordados dentro da modalidade que estávamos a lecionar, algo que é central no desenvolvimento da competência motora dos alunos (Mesquita & Graça, 2011).

Em relação à cultura desportiva, estavam integradas as regras essenciais de cada modalidade para a sua realização em contexto escolar. Além disso, ainda tinha inserido neste ponto, algumas figuras históricas da modalidade, bem como alguma da sinalética de arbitragem associada às regras abordadas, o que contribui para uma compreensão mais ampla do fenómeno desportivo (Kirk, 2010).

Já a respeito da condição física, estavam contemplados os aspetos físicos que seriam desenvolvidos nas aulas de cada modalidade, importantíssimos para a melhoria do desempenho e saúde dos alunos (Siedentop, 1998). Optei por não recorrer a circuitos, utilizando a realização simultânea da turma, o que me permitia um maior controlo sobre a tarefa. Na seleção das tarefas procurou-se que os exercícios fossem mais dinâmicos e com alguma competição sempre que possível, de modo a manter os alunos envolvidos e com uma participação ativa, indo de encontro às recomendações pedagógicas para um ensino eficaz (Mesquita, 2005).

Os conceitos psicossociais englobavam o respeito, o empenho, e o fair-play, entre outros que se consideram essenciais, para o bom funcionamento das aulas e do desporto em geral. Estes estiveram implícitos em todas as aulas, de modo a garantir boas práticas e um ambiente de aula seguro e positivo para todos os alunos, como defende Bento (2003), ao destacar a dimensão ética e formativa da EF. Ainda que em algumas UD, este domínio não apareça no planeamento de forma explícita, a sua presença foi constante na prática pedagógica.

A presença destas categorias no planeamento mostra-se extremamente importante, uma vez que vai de encontro aos objetivos da disciplina de EF. Ao contrário do que se possa pensar, esta não se limita ao ensino de modalidades, mas visa também a transmissão de princípios, valores e competências que são pilares no desenvolvimento integral dos alunos, numa perspetiva formativa e humanista (Bento, 2003; Kirk, 2010). Desta forma, o desporto tem um papel privilegiado na promoção de aprendizagens significativas e socialmente relevantes.

O planeamento da UD mostrou-se inicialmente como algo desafiante, principalmente pelo facto de os alunos serem demasiado heterogéneos no início de cada modalidade. Face a esta realidade, foi necessário realizar uma seleção criteriosa dos conteúdos, para garantir que todos pudessem progredir e alcançar o sucesso nas aprendizagens, respeitando o princípio da diferenciação pedagógica (Mesquita & Graça, 2011). Face a esta dificuldade, acresceu ainda a extensão do currículo de EF da EC, que tornou as UD relativamente curtas,

levando assim a uma simplificação dos conteúdos para assegurar a inclusão e maximizar as aprendizagens dos alunos (Ministério da Educação, 2018).

Para responder a estes desafios, foi essencial não focar o planeamento somente no programa da disciplina, e sim adaptá-lo às características e nível de desempenho dos alunos. Esta abordagem está alinhada com os princípios da gestão flexível do currículo e da adequação pedagógica, fundamentais na intervenção docente em EF (Bento, 2003). Assim, foi possível ajustar os conteúdos de cada UD, promovendo maior envolvimento e reduzindo o desinteresse associado à falta de sucesso nas atividades.

Deste modo, a principal dificuldade identificada no contexto escolar prendeu-se com a necessidade de reajustar continuamente as UD, com base na informação recolhida na prática pedagógica, visando a sua melhoria contínua e a adequação às necessidades dos alunos.

Plano de Aula

Segundo Bento (2003), o plano de aula funciona como planeamento dos objetivos delineados para a aula, tendo em conta a estruturação dos conteúdos de ensino, as atividades dos alunos, e as metodologias ajustadas aos objetivos, conteúdos e condições de realização. Para Coutinho et al. (2024), este mostra-se então, como um guião que o professor utiliza para dirigir a sua prática pedagógica.

O plano de aula deve ser construído com base naquilo que foi definido na UD, incorporando situações de aprendizagem potenciadoras do desenvolvimento dos alunos, e que os permitam alcançar os objetivos definidos previamente para a UD, e para a aula (Bento, 2003; Mesquita & Graça, 2011).

Ao longo do estágio profissional, o plano de aula assumiu um papel fulcral na minha lecionação, tendo sido uma ferramenta essencial no auxílio da minha prática pedagógica. A sua elaboração permitiu-me antecipar aquilo que eu pretendia observar na aula, bem como as estratégias a utilizar e as variantes dos

exercícios necessárias para que os conteúdos essenciais fossem trabalhados, promovendo a inclusão e o envolvimento de todos os alunos.

A sua elaboração foi-se tornando progressivamente mais fácil com o decorrer do estágio, à medida que a minha capacidade de os construir, de acordo com os parâmetros definidos pela PC e com as características da turma, se foi desenvolvendo, permitindo maior fluidez e eficácia neste processo.

A EC, já dispunha de um modelo de planeamento de aula, que foi disponibilizado ao NE. Este modelo foi uma mais-valia, uma vez que já organizava o pensamento aquando da preparação da aula, contemplando diferentes componentes, como: objetivos gerais e específicos, materiais, tempo, estrutura da aula, situações de aprendizagem, componentes críticas e organização das tarefas, bem como um cabeçalho com informações relevantes para a identificação da aula e da turma, ver Anexo 6.

Este modelo permitiu-me estruturar melhor as minhas aulas, pois exigia a preparação detalhada de todos os elementos, contribuindo para uma maior segurança na condução da aula. Consequentemente, foi possível minimizar os tempos mortos e maximizar o tempo de prática dos alunos, aspeto fundamental para a eficácia do ensino da EF (Siedentop, 1998).

Para uma melhor supervisão do trabalho desenvolvido, foi acordado com a PC um prazo de entrega dos planos de aula, que deveria de ser cumprido, de forma a possibilitar a sua revisão antes da aula. Assim, todos os planos de aula deveriam de ser colocados numa drive partilhada por todos os intervenientes no núcleo de estágio, até domingo à noite, para permitir a sua análise e o fornecimento de feedback com vista à melhoria dos mesmos atempadamente

No dia da aula, era necessário entregar o plano impresso, já com as ditas correções que achássemos que deveríamos fazer, para que a professora pudesse acompanhar o decorrer da aula e registar observações. Posteriormente, era realizada uma reflexão crítica sobre a aula, destacando os aspetos a

melhorar, promovendo um processo contínuo de desenvolvimento profissional (Mesquita & Graça, 2011).

As primeiras aulas lecionadas evidenciaram algumas debilidades ao nível do planeamento, nomeadamente na definição do tempo das tarefas, na formulação de objetivos e na previsão de variantes que permitissem ajustar o nível de dificuldade dos exercícios às capacidades dos alunos. Estas dificuldades refletiram-se na gestão do tempo e no controlo das tarefas, reduzindo o tempo de prática e aumentando os períodos de inatividade.

Com a evolução da prática, a definição mais rigorosa do tempo de cada tarefa e a simplificação da estrutura do plano de aula permitiram melhorar significativamente a gestão da aula. Tal possibilitou um maior controlo do tempo de prática e a progressão diferenciada das tarefas entre grupos, sem necessidade de interromper a atividade dos restantes alunos.

Adicionalmente, passou a ser privilegiado o planeamento de tarefas com organizações semelhantes e com grupos previamente definidos, facilitando a transição entre atividades e tornando a aula mais dinâmica, ver Anexo 16. Este maior detalhe no planeamento contribuiu para uma intervenção mais flexível, permitindo a utilização de diferentes estratégias de ensino e a adaptação das tarefas, através da sua modificação, de modo a ajustar o nível de dificuldade e potenciar o envolvimento e a motivação dos alunos (Mesquita, 2005).

Como as aulas de EF, são aulas práticas, e de modo a envolver aqueles alunos que não realizam a mesma, por variados motivos, deveríamos ter disponível para todas as aulas uma ficha de relatório de aula, ver Anexo 9, ou uma ficha de trabalho que fosse de encontra aos conteúdos que seriam abordados no decorrer da mesma, ver Anexo 8. Estas fichas permitiam envolver na aula os alunos que não a faziam, dando-lhes uma tarefa pré-definida, para que estes não passassem a mesma sem fazer nada.

Estas fichas serviam como momento de avaliação, mas não me impediam de quando necessário, colocar o aluno a realizar uma tarefa dentro da aula, que eu

achasse necessária, e que pela minha prática deu para perceber que quando os alunos realizavam essas tarefas, em simultâneo com a realização do relatório, os mesmos apareciam mais bem detalhados, e mostravam uma visão do aluno dentro da tarefa.

Modelos de Ensino

Os modelos de ensino constituem um importante suporte para a intervenção pedagógica do professor, orientando a conceção das UD e das respetivas aulas. Através destes modelos, o professor dispõe de diferentes estratégias e métodos de ensino que permitem estruturar o processo de ensino-aprendizagem de forma a promover a consecução dos objetivos previamente definidos. No entanto, não existe um modelo de ensino universalmente mais adequado do que outro (Rink, 2001), devendo a sua seleção depender das características da modalidade, dos objetivos da aprendizagem e das necessidades específicas dos alunos. Assim, durante a PP, os modelos de ensino foram selecionados em função das características de cada UD, tendo sido adaptados sempre que necessário para responder às necessidades da turma e potenciar o processo de aprendizagem.

Neste contexto, o professor deve atuar como facilitador, apoiando e criando situações que sejam favoráveis para a prática e para a aprendizagem dos alunos (Rosado & Mesquita, 2011). Com este propósito, em várias UD optei pela conjugação de diferentes modelos de ensino, procurando integrar as potencialidades de cada um deles. Esta combinação permitiu responder de forma mais eficaz à diversidade existente na turma, proporcionando experiências de aprendizagem mais significativas e ajustadas às características dos alunos.

A experiência adquirida ao longo do EP permitiu-me compreender que a utilização dos modelos de ensino não deve ser encarada de forma rígida ou isolada. Pelo contrário, a articulação entre diferentes modelos revelou-se uma estratégia mais eficaz, uma vez que possibilitou responder às diferentes necessidades dos alunos e criar contextos de aprendizagem mais ricos e diversificados. Compreendi também que não existem modelos certos ou errados, mas sim modelos mais ou menos adequados em função do contexto, da modalidade e das características da turma.

Esta realidade tornou-se particularmente evidente durante a lecionação da UD de Ginástica, que tive oportunidade de desenvolver, em simultâneo, com uma turma do 6.º ano e outra do 9.º ano de escolaridade. Apesar de os conteúdos abordados serem semelhantes, rapidamente percebi que a forma de os ensinar teria de ser distinta, exigindo adaptações nos modelos e nas estratégias utilizadas em função do nível de autonomia, maturidade e competências apresentadas pelos alunos de cada ciclo de ensino.

Na UD de Ginástica optei por iniciar a abordagem recorrendo ao modelo de instrução direta (MID) (Rosenshine, 2008), um modelo centrado na ação do professor, no qual este assume um papel preponderante na apresentação dos conteúdos, demonstração das tarefas, organização da prática e fornecimento de feedback. A utilização deste modelo revelou-se particularmente adequada na fase inicial da unidade, permitindo-me manter um maior controlo sobre a turma, estabelecer as regras de funcionamento da aula e garantir que os alunos compreendiam corretamente a execução dos diferentes elementos gímnicos.

Ao longo das aulas, assumia a responsabilidade pela demonstração das tarefas, monitorizava continuamente o desempenho dos alunos e fornecia os feedbacks e correções necessários, adaptando as tarefas à medida que a turma demonstrava estar preparada para novos desafios. Esta abordagem permitiu reduzir momentos de dispersão, aumentar o tempo de prática efetiva e utilizar os alunos com melhor desempenho como modelo de execução para os restantes colegas, potenciando a aprendizagem de toda a turma.

À medida que a UD evoluiu, na turma do 9.º ano introduzi o modelo de aprendizagem cooperativa (MAC), proposto por Dyson e Casey (2016). Este modelo assenta na aprendizagem em pequenos grupos heterogéneos, promovendo a interdependência positiva, a responsabilidade individual e coletiva e a cooperação entre os alunos na construção do conhecimento. Assim, organizei a turma em dois grupos heterogéneos, procurando que os alunos partilhassem conhecimentos e experiências, colaborando entre si na construção de uma coreografia gímnica que integrasse os elementos técnicos abordados ao longo da unidade. O objetivo passava por que todos os elementos do grupo

desempenhassem um papel ativo na elaboração e apresentação da coreografia perante a turma.

A adoção desta estratégia permitiu promover aprendizagens mais significativas, uma vez que os alunos passaram a assumir um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem, recorrendo frequentemente à entreajuda para ultrapassar dificuldades. Para além disso, o trabalho cooperativo revelou-se particularmente vantajoso na avaliação da UD, pois permitiu que os alunos explorassem as suas potencialidades dentro do grupo e minimizassem algumas das dificuldades individuais através da colaboração entre colegas e da utilização das ajudas previamente trabalhadas nas aulas.

Na turma do 6.º ano, a implementação deste modelo revelou-se menos adequada, uma vez que os alunos ainda não demonstravam níveis de autonomia suficientes para planear e construir uma coreografia com as características pretendidas. Assim, optei pela utilização do modelo de ensino por pares (MEP) (Metzler, 2011), um modelo que atribui aos alunos um papel ativo na aprendizagem dos colegas, através da observação, do fornecimento de feedback e da ajuda na execução das tarefas propostas.

Este modelo mostrou-se mais ajustado às características da turma, permitindo desenvolver gradualmente a autonomia dos alunos, sem retirar ao professor o controlo do processo de ensino-aprendizagem. Durante as aulas, os alunos assumiam alternadamente o papel de executante e de observador, fornecendo sugestões e correções aos colegas com base nos critérios previamente definidos. Esta dinâmica favoreceu a partilha de conhecimentos e o desenvolvimento da responsabilidade individual, numa lógica de entreajuda em que todos aprendiam com todos.

A implementação do MEP permitiu ainda libertar parte da minha intervenção direta, possibilitando-me circular pelos diferentes grupos de trabalho e fornecer feedback mais individualizado aos alunos que apresentavam maiores dificuldades, tornando o acompanhamento mais próximo e eficaz.

O MEP foi novamente utilizado na UD de Futebol, desta vez em articulação com a aprendizagem por níveis (AN) e com o modelo de educação desportiva (MED) (Siedentop, 1994), procurando responder à heterogeneidade da turma e promover uma aprendizagem mais significativa.

O MED assenta em três pilares fundamentais: competência, literacia e entusiasmo desportivo. Segundo Rosado & Mesquita (2011), o objetivo desse modelo passa por criar situações que promovam a resolução de problemas através do desporto e da competição, dando às aulas de EF um contexto mais desportivo (clube/equipa) e lúdico. Para a implementação deste modelo foi organizado um torneio ao longo da UD, no qual as equipas, constituídas na primeira aula, permaneceram inalteradas até ao final da unidade, acumulando pontos em cada jornada para a classificação final.

Paralelamente, recorri à AN, estratégia que consiste na organização dos alunos em grupos com níveis de desempenho semelhantes, permitindo adaptar as tarefas às capacidades e necessidades de cada grupo e promover uma maior diferenciação pedagógica (Metzler, 2011). Esta organização revelou-se particularmente importante, uma vez que me permitiu gerir de forma mais eficaz a minha intervenção durante as aulas.

O *teaching games for understanding* (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1986), constitui um modelo centrado no aluno, privilegiando a compreensão tática do jogo e a resolução de problemas decorrentes das diferentes situações de jogo, em detrimento da aprendizagem isolada dos gestos técnicos. Desta forma, a aprendizagem desenvolve-se a partir da compreensão do jogo, permitindo que os alunos tomem decisões mais adequadas e compreendam o porquê das ações que realizam em contexto competitivo.

Este modelo foi aplicado na UD de Basquetebol, procurando responder às dificuldades evidenciadas pelos alunos durante as situações de jogo. A partir da observação do seu nível de desempenho, foram criadas situações de aprendizagem que permitissem resolver os principais problemas identificados, privilegiando tarefas que aproximassem os alunos das exigências reais do jogo.

Numa fase inicial, recorri frequentemente a situações de ataque posicional em superioridade numérica, privilegiando o passe e corte como forma de desenvolver a circulação da bola e a ocupação racional dos espaços ofensivos. O objetivo passava por levar os alunos a compreender que o sucesso ofensivo dependia da movimentação sem bola e da criação de linhas de passe, facilitando a aproximação ao cesto e a finalização em condições mais favoráveis.

À medida que estas competências foram sendo consolidadas, os alunos passaram a evidenciar uma maior capacidade para jogar coletivamente durante as situações de jogo reduzido (3x3), deixando de procurar resolver as ações de forma exclusivamente individual. O foco passou a centrar-se na criação de oportunidades de finalização através da cooperação entre colegas, em vez da simples circulação da bola sem intencionalidade ofensiva.

Posteriormente, e à medida que as equipas defensoras começaram a responder de forma mais eficaz às movimentações ofensivas, foram introduzidos novos princípios de jogo, nomeadamente as ações de driblar, cortar e aclarar. Estas situações permitiram aumentar a complexidade das tarefas e oferecer novas soluções aos alunos perante os problemas encontrados durante o jogo, promovendo uma evolução progressiva da compreensão tática e da tomada de decisão.

Na modalidade de Voleibol recorri ao modelo de abordagem progressiva ao jogo (MAPJ), procurando desenvolver as competências técnicas e táticas dos alunos através de uma progressão de situações de jogo cada vez mais complexas, respeitando o nível de desempenho da turma e favorecendo uma aprendizagem gradual e contextualizada.

Gestão da aula

Durante o decorrer da aula o professor deve ter como um objetivo fundamental criar um ambiente favorável para a prática desportiva de todos os alunos, tornando a sala de aula como um local seguro, onde estes se sintam confiantes e motivados para se envolverem nas tarefas de aprendizagem.

Neste sentido, a gestão da aula assume-se como competência central do professor, sendo determinante para a criação de um clima propício à aprendizagem e ao envolvimento dos alunos (Siedentop, 1998; Mesquita & Graça, 2011). Assim, o professor deve promover um clima de aprendizagem orientado para as boas práticas dos alunos, prevenindo comportamentos desviantes que comprometam o normal funcionamento da aula.

Desta forma, o professor deve assumir-se como um comunicador eficaz, transmitindo informação de forma clara e estruturada. A definição de regras e rotinas também se revela essencial, na medida em que contribui para a organização da aula e para a criação de um ambiente de respeito mútuo, facilitador do processo de ensino-aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011).

Visto que a EC fazia parte do programa de escolas TEIP, já tínhamos sido previamente informados que poderíamos encontrar problemas na gestão dos comportamentos dos alunos. Devido às suas vivências e diferentes motivações, alguns alunos poderiam constituir um fator de risco para o bom funcionamento das aulas. Considerando as especificidades da disciplina de Educação Física, antecipei que a principal dificuldade não estaria relacionada com a motivação para a prática, mas sim com o respeito pela figura do professor.

Assim, no primeiro contacto com os alunos, foram estabelecidas regras de funcionamento da aula, em conformidade com o regulamento da disciplina, o qual foi comunicado aos alunos e aos encarregados de educação. Numa fase inicial, optei por adotar uma postura mais rígida, com o objetivo de garantir o cumprimento dessas normas e evitar a perda de tempo letivo na gestão de comportamentos.

A minha TR não apresentava comportamentos que justificassem registos formais, sendo a maioria das situações resolvida através do diálogo. Contudo, verificavam-se diferenças significativas ao nível das capacidades dos alunos: enquanto alguns concluíam rapidamente as tarefas e tendiam a desviar-se das mesmas, outros revelavam maiores dificuldades, necessitando de mais tempo e apoio.

Perante esta heterogeneidade, introduzi adaptações no planeamento das aulas, nomeadamente através da inclusão de variantes mais desafiantes para os alunos com maior facilidade. Esta estratégia permitiu manter os alunos mais avançados envolvidos nas tarefas, prevenindo comportamentos desviantes e, simultaneamente, libertar tempo para apoiar os alunos com maiores dificuldades.

Importa referir que esta abordagem não se revelou eficaz em todas as modalidades. Em atividades de carácter mais individual, como a ginástica, foi necessário adotar um modelo de ensino mais supervisionado, reduzindo a autonomia dos alunos menos motivados, uma vez que, caso contrário, estes não realizavam as tarefas e perturbavam o funcionamento da aula.

Ao longo do ano letivo, foram testadas diversas estratégias de gestão da aula, tendo algumas sido posteriormente abandonadas. Um exemplo disso foi o trabalho por estações na ginástica, que se revelou pouco eficaz, pois dificultava o acompanhamento dos alunos com mais dificuldades e exigia uma atenção constante aos alunos que evitavam a realização das tarefas. Como alternativa, optei por um trabalho simultâneo para toda a turma e, posteriormente, por atividades de grupo mais autónomas.

No contexto da TP, a gestão da aula revelou-se mais exigente, devido à dificuldade dos alunos em respeitar as orientações do professor. Em articulação com a professora da turma, foi implementada uma estratégia baseada numa dinâmica competitiva entre grupos. Os alunos foram organizados em equipas e avaliados através de um sistema de cores (verde, amarelo e vermelho), em função do cumprimento das regras.

Após esta competição, os comportamentos dos alunos na sua maioria alteraram-se e começaram a respeitar mais os professores, existindo ainda alguns casos com certos alunos que não foram resolvidos totalmente, mas os mesmos eram retirados da aula caso tivessem um comportamento indesejado para a mesma, e seriam colocados a realizar uma ficha escrita, apenas podendo voltar a mesma, após a sua realização. Os alunos mais desafiadores durante a aula começaram a estar mais supervisionados, através da sua utilização como ajudantes do

professor, de modo a prevenir que os mesmos se desviassem da tarefa e a permitir que os restantes colegas não tivessem distrações.

Esta estratégia revelou-se eficaz na melhoria do comportamento da maioria dos alunos. De acordo com Tannehill, Van de Mars & MacPhail (2013), a responsabilização dos alunos e a atribuição de papéis ativos contribuem para a promoção de comportamentos adequados e para o aumento do seu envolvimento nas atividades. Neste sentido, alguns alunos passaram a assumir funções de ajudantes do professor, o que contribuiu para a redução de comportamentos disruptivos.

Com o decorrer do ano letivo, a necessidade de recorrer a estas estratégias foi diminuindo, uma vez que os alunos foram interiorizando os comportamentos esperados, permitindo um maior foco nas aprendizagens. A colaboração com a PC e restantes professores revelou-se fundamental para compreender melhor os alunos e ajustar as estratégias de intervenção. Desta forma, ao longo da prática pedagógica, tornou-se progressivamente mais fácil gerir tanto os comportamentos como o desenvolvimento das aulas, otimizando o tempo disponível para a aprendizagem.

Instrução e feedback

A instrução assume-se como uma componente fundamental do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é através dela que o professor transmite aos alunos aquilo que pretende para a realização da tarefa. Quando falamos de instrução, devemos ter em consideração que esta não é apenas verbal, aquilo que o professor diz durante a explicação da tarefa. Mas também não verbal, envolvendo os gestos realizados pelo professor enquanto comunica com os alunos, o contacto visual estabelecido com os mesmos, as demonstrações práticas da tarefa e a forma como utiliza diferentes entoações de voz para enfatizar determinados aspetos considerados essenciais (Rosado & Mesquita, 2009).

Todos estes aspetos devem ser considerados pelo professor no momento da instrução, de modo que a informação seja transmitida de forma clara e eficaz

aos alunos, permitindo que os objetivos da tarefa sejam alcançados com maior facilidade e promovendo, consequentemente, o desenvolvimento do processo de aprendizagem (Mesquita & Graça, 2011).

O processo de instrução do professor deve ocorrer em três momentos distintos da prática pedagógica, mas sempre interligados entre si. Esses momentos passam então pela abordagem inicial, onde explicamos a tarefa a realizar, se possível com recurso a uma demonstração; durante a tarefa e sempre que necessário quando fornecemos um feedback aos alunos, sendo que neste devemos cumprir o ciclo de feedback, observando o seu comportamento após a instrução que demos e corrigir de novo se necessário; após a tarefa ou aula, quando se reflete acerca do trabalho em conjunto com os alunos (Siedentop & Tannehill, 1999).

Relativamente à instrução inicial, reconheço que esta constituía uma das minhas maiores dificuldades no início do estágio. Na tentativa de explicar corretamente os exercícios, acabava por prolongar demasiado as explicações, fornecendo um excesso de informação que, muitas vezes, confundia os alunos. Para colmatar essa dificuldade, recorria frequentemente à demonstração prática, estratégia que facilitava a compreensão das tarefas pelos alunos. No entanto, sentia que me repetia excessivamente e que desperdiçava tempo importante para a prática efetiva das tarefas, o que dificultava o cumprimento integral do plano de aula.

Com o decorrer do estágio, fui aperfeiçoando a minha capacidade de transmissão da informação, focando-me apenas nos aspetos essenciais à realização da tarefa e nos critérios de êxito pretendidos. Posteriormente, aumentava gradualmente a complexidade das tarefas à medida que os alunos iam conseguindo atingir os objetivos inicialmente propostos.

Com este refinamento da instrução surgiu, contudo, outra dificuldade relacionada com a presença de alunas oriundas do Brasil, que revelavam algumas dificuldades na compreensão de determinadas expressões utilizadas durante a aula. Quando comecei a reduzir a instrução apenas ao essencial, essas alunas apresentavam maiores dificuldades em compreender as tarefas propostas.

Apesar disso, esta situação acabou por não comprometer significativamente o funcionamento da aula, uma vez que estas alunas necessitavam frequentemente de um acompanhamento mais individualizado devido às dificuldades já evidenciadas na disciplina. Assim, enquanto os restantes colegas iniciavam a tarefa, eu conseguia voltar a explicar-lhes individualmente os exercícios, rentabilizando o tempo de aula e circulando pelos diferentes grupos sem grandes dificuldades na gestão temporal.

No início de cada aula procurava estabelecer um breve diálogo com os alunos acerca dos objetivos da sessão, permitindo simultaneamente um momento inicial de descontração enquanto aguardava pela chegada de todos ao espaço de aula. Este momento inicial assumia especial relevância, não apenas por constituir o primeiro contacto com os alunos, mas também porque possibilitava criar uma maior proximidade com a turma e compreender a predisposição dos alunos para a aula.

Após esse momento, reunia os alunos em círculo ou sentados no banco sueco para explicar a tarefa inicial da aula e respetiva dinâmica. Nas tarefas seguintes, e tendo frequentemente a turma organizada por grupos, optava por fornecer instruções diferenciadas a cada grupo, permitindo mais tempo de prática aos alunos com maiores dificuldades e mantendo os alunos mais evoluídos envolvidos nas tarefas, evitando comportamentos de desvio ou desestabilização. Esta estratégia permitia um acompanhamento mais individualizado e favorecia a progressão dos alunos ao seu próprio ritmo (Rosado & Mesquita, 2011).

O feedback constitui uma das ações pedagógicas mais importantes no contexto do ensino, uma vez que é através dele que o professor monitoriza a atividade dos alunos, corrige aspetos essenciais da execução e promove o refinamento das suas habilidades motoras, contribuindo para o desenvolvimento das diferentes áreas curriculares da disciplina (Hattie & Timperley, 2007).

No seio de uma turma estes feedbacks não são iguais para todos os alunos. A eficácia do feedback depende da capacidade do professor para diagnosticar corretamente os problemas evidenciados pelos alunos durante a prática. Sem

um diagnóstico adequado, o feedback corre o risco de ser desajustado à situação. Após essa identificação, o professor deve garantir que apresenta soluções adequadas, certificando-se de que o aluno compreende a informação transmitida e tenta aplicá-la na sua prática motora.

Ao longo da prática pedagógica, e em função da organização das tarefas e modalidades abordadas, fui alternando entre feedbacks coletivos e individuais. Os feedbacks coletivos eram utilizados sobretudo em situações de jogo ou quando vários alunos apresentavam dificuldades semelhantes. Já os feedbacks individuais eram aplicados em situações mais específicas ou dirigidas a determinados alunos.

Sempre que realizava uma intervenção pedagógica, preocupava-me em demonstrar corretamente a execução pretendida e, muitas vezes, recorria ao próprio aluno para exemplificar o movimento numa situação mais analítica e explicativa. Simultaneamente, procurava utilizar gestos claros e coerentes com a informação verbal transmitida, evitando confundir os alunos. Por exemplo, ao explicar o passe de dedos no voleibol, demonstrava sempre a posição correta dos membros superiores relativamente à bola.

Para alguns alunos, a assimilação do feedback exigia mais tempo e, em determinadas situações, implicava a simplificação da tarefa para exercícios menos complexos e realizados em contextos mais controlados, sem oposição direta. Esta adaptação pedagógica revelou-se essencial para promover o sucesso e a progressão dos alunos.

No final das aulas, procurava realizar uma breve reflexão acerca dos conteúdos abordados, incentivando os alunos a partilharem as suas opiniões e dificuldades relativamente às tarefas desenvolvidas. O questionamento permitia perceber se os alunos estavam a adquirir os conhecimentos necessários, ou apenas a replicar tarefas dadas pelo professor, sem perceber o seu valor real no processo de aprendizagem.

Em suma, para conseguir cumprir os objetivos definidos para as aulas, tornou-se essencial articular de forma coerente os três momentos de instrução: antes, durante e após a tarefa. Assim, garantia que os alunos compreendiam aquilo que estavam a realizar e caminhavam progressivamente para a melhoria das suas capacidades e da sua autonomia. Este processo nem sempre se revelou simples e linear ao longo do ano letivo, uma vez que fatores como a predisposição dos alunos, a modalidade abordada e o meu próprio domínio sobre os conteúdos influenciavam diretamente a necessidade de maior ou menor tempo de instrução.

Reflexão

A reflexão constitui uma tarefa indispensável na vida de um professor, uma vez que é através dela que retiramos aprendizagens e conclusões acerca da nossa prática pedagógica. Assim, enquanto docentes, devemos encará-la como um processo contínuo e integrante do nosso desenvolvimento profissional. A reflexão permite ao professor analisar criticamente a sua intervenção e construir conhecimento a partir da experiência, contribuindo para uma melhoria contínua da prática (Schön, 1983).

Ao longo do presente ano letivo, e no âmbito do EP, vi-me constantemente desafiado a refletir sobre as aulas que lecionava. Embora já tivesse experienciado este processo no ano letivo anterior, a realização de reflexões não constituiu um motivo de apreensão. Pelo contrário, revelou-se uma ferramenta fundamental para o planeamento e preparação das aulas subsequentes.

A PC solicitou-nos a elaboração de reflexões sobre todas as atividades desenvolvidas na escola, nomeadamente sobre as aulas lecionadas. Esta prática fez com que, à medida que o estágio avançava, a preparação das aulas se tornasse mais natural e eficiente. Tal não significou uma diminuição do empenho necessário, mas sim uma maior capacidade para antecipar dificuldades, ajustar tarefas e adaptar estratégias às características específicas de cada turma.

Importa salientar que a reflexão docente nem sempre assume um carácter formal e escrito e, no meu caso, essa realidade foi evidente. No final de cada aula, dialogava com a PC sobre os aspetos mais relevantes da sessão, analisando as opções tomadas, os resultados obtidos e as possíveis alternativas. Paralelamente, mantinha igualmente momentos de partilha com os colegas do NE, discutindo as situações ocorridas durante as aulas. Considero que estes momentos constituíram uma mais-valia para o meu desenvolvimento profissional, uma vez que me permitiam organizar o pensamento, identificar com maior clareza os problemas surgidos e compreender as suas possíveis causas. A reflexão partilhada permitiu-me ainda analisar a mesma situação sob diferentes perspetivas, tornando-me mais crítico relativamente à minha prática, tal como defende Loughran (2002).

Associadas a estas reflexões informais, as reflexões de aula mais aprofundadas e fundamentadas na literatura permitiram-me delinear estratégias concretas para evitar que determinados problemas se repetissem.

Uma das principais estratégias implementadas surgiu da necessidade de melhorar o controlo disciplinar da turma partilhada. Para esse efeito, desenvolvi uma competição por equipas, na qual os alunos deveriam cumprir um conjunto de regras previamente estabelecidas pelo professor. No final de cada aula, cada equipa recebia uma classificação representada por uma cor, correspondente ao seu desempenho. Entre as regras definidas encontravam-se a pontualidade, o respeito pelos colegas e pelo professor, a não interrupção das intervenções dos outros e a manutenção de uma postura adequada ao longo da aula.

A opção pela organização por equipas teve como objetivo aumentar a responsabilidade coletiva, promovendo simultaneamente o trabalho colaborativo e a autorregulação dos comportamentos. Esta estratégia, inspirada numa proposta apresentada por Rosado (2015) e adaptada à realidade da turma, encontra suporte na literatura, que defende que a definição de regras claras e a responsabilização dos alunos favorecem a criação de um ambiente propício à aprendizagem (Siedentop & Tannehill, 1999).

> *“A competição montada com os alunos está a ter alguns efeitos positivos na turma, o que nos faz querer continuar com a mesma, no decorrer da aula, mas desta vez seremos um pouco mais severos, nas pontuações e castigos, para que os alunos percebam que para ganharem têm mesmo de se comportar de forma exemplar, algo que alguns alunos ainda não conseguem concretizar, mas poderá fazer com que estes se esforcem mais para o conseguir.”*
>
> Reflexão 32 e 33 27/11/2025 6ºA.

À semelhança desta estratégia, outras dificuldades foram ultrapassadas através do processo reflexivo. Um exemplo significativo ocorreu na unidade didática de Ginástica, onde inicialmente recorri a um elevado número de estações para trabalhar diferentes elementos gímnicos. Apesar de esta organização permitir abordar vários conteúdos em simultâneo, revelou-se pouco eficaz, dificultando o controlo da turma e comprometendo a aprendizagem dos alunos.

A reflexão realizada após a aula permitiu-me compreender que a organização das tarefas deveria ser ajustada ao nível de autonomia da turma. Assim, passei a privilegiar momentos de instrução direta, em que todos os alunos realizavam a mesma tarefa em simultâneo, ou reduzi o número de estações, facilitando o acompanhamento dos alunos e a qualidade do feedback. Esta opção vai ao encontro de Rink (2014), que defende que a organização da aula deve adequar-se às características dos alunos para potenciar a aprendizagem.

> *“O plano de aula apesar de estar ajustado à turma, deveria ter sido mais bem pensado no exercício das estações, uma vez que como eram muitas tornou-se bastante difícil controlar a realização do exercício, e ajudar ao mesmo tempo os alunos com maiores dificuldades. Futuramente seria melhor dar a todos os alunos um colchão e instruir à realização dos elementos por voz de comando, desta forma o trabalho de controlar a turma era facilitado uma vez que todos estavam a realizar o mesmo exercício, e permitia também que os feedbacks que tivesse de dar servissem para mais alunos, ao invés de os dar 1 a 1 quando estes chegavam às estações.”*
>
> Reflexão de aula 53 e 53 30/01/2026 9ºB

Em suma, o processo reflexivo constituiu um dos pilares fundamentais da minha evolução enquanto professor de Educação Física. A reflexão sistemática permitiu-me desenvolver uma prática mais consciente e fundamentada, melhorando a gestão da turma, a organização das aulas, a qualidade do feedback e a adequação das tarefas aos objetivos de aprendizagem. Tal como refere Schön (1983), é através da reflexão sobre a ação que o professor

aperfeiçoa continuamente a sua intervenção e constrói o seu desenvolvimento profissional.

Observação

A observação aparece na PES, como tarefa obrigatória a realizar. Esta é uma função fundamental de um professor, que através da sua utilização consegue detetar erros, monitorar a aprendizagem e avaliar o desempenho (Reis, 2011). Para além disso, a observação assume um papel determinante no desenvolvimento profissional do professor, uma vez que promove a reflexão crítica sobre a prática e favorece a tomada de decisões pedagógicas mais conscientes e fundamentadas (Schön, 1983). Esta pode ser realizada de forma sistemática, recorrendo a critérios previamente definidos e a instrumentos de registo, ou de forma não sistemática, quando ocorre de maneira mais livre e global, sem o recurso a uma grelha de observação.

Durante o EP, foram definidas, em conjunto com a PC, datas para observar as aulas dos colegas do NE, procurando evitar momentos de avaliação formal, uma vez que nestas situações a intervenção do professor tende a ser menos representativa da sua prática habitual

Observação não sistemática

No primeiro período, as observações realizadas foram de natureza não sistemática. Esta opção permitiu-me observar as aulas dos meus colegas sem categorias previamente definidas, analisando a sua intervenção pedagógica numa perspetiva mais global. Este tipo de observação possibilitou captar situações espontâneas e compreender melhor a dinâmica da aula, algo que, por vezes, se torna mais difícil quando a atenção está centrada no preenchimento de um instrumento de observação.

Esta forma de observar permitiu-me fornecer um feedback mais contextualizado e detalhado aos colegas, não me limitando a identificar comportamentos isolados, mas procurando compreender o impacto das suas decisões pedagógicas no desenrolar da aula.

> *"O que chamou também à atenção durante as aulas, foi a falta de feedbacks necessários para certos alunos durante os exercícios, que não existiram, e iriam ajudar alguns alunos a compreender o exercício e alcançar mais facilmente o objetivo pretendido para o mesmo. A nível das explicações dos exercícios, estas eram claras e objetivas, mas deveria perceber se todos os alunos estão atentos a mesma, para evitar ter de repetir o mesmo outra vez. Deveria ainda durante a explicação explicar as trocas caso tenha alunos de fora, para evitar que aconteça o que aconteceu numa das aulas com o Ricardo que não realizou o exercício, pois não sabia para onde tinha de ir nem quando entrava no mesmo."*
>
> Relatório de observação 1º período UD de TagRugby

É verdade que esta forma de observação pode apresentar algumas dificuldades quando o observador não define previamente os aspetos que pretende analisar. No entanto, oferece maior liberdade para identificar diferentes acontecimentos ao longo da aula e interpretar as situações de forma mais espontânea. Tendo isto em consideração, a PC optou por realizar as observações em conjunto com todo o NE. Esta estratégia revelou-se bastante enriquecedora, uma vez que permitiu conhecer diferentes perspetivas sobre a mesma aula, demonstrando que cada observador pode valorizar aspetos distintos da intervenção pedagógica.

Observação sistemática

No segundo período, optámos por utilizar um instrumento de observação sistemática do professor para analisar as aulas dos colegas do núcleo de estágio. Este instrumento foi selecionado em reunião de núcleo e permitia registar, durante o tempo útil da aula e em intervalos de 15 segundos, os comportamentos do professor distribuídos por oito categorias: Instrução, Feedback, Organização, Afetividade Positiva, Afetividade Negativa, Intervenções Verbais dos Alunos, Observação e Outros Comportamentos.

A utilização deste instrumento permitiu quantificar o tempo despendido pelo professor nas diferentes dimensões da sua intervenção pedagógica, fornecendo informação objetiva sobre a gestão do tempo de aula e sobre a predominância de determinados comportamentos. Este tipo de observação constitui uma ferramenta importante para apoiar a reflexão sobre a prática e identificar aspetos suscetíveis de melhoria (Rosado & Mesquita, 2011).

Apesar das suas vantagens, este método apresentava também algumas limitações. A aula é um contexto dinâmico e complexo, onde ocorrem múltiplos acontecimentos em simultâneo, sendo frequente que, num mesmo intervalo de 15 segundos, o professor desempenhe diferentes funções enquadráveis em categorias distintas. Consequentemente, nem sempre era possível representar fielmente a riqueza da intervenção pedagógica através de uma única categoria de registo.

Outra limitação relacionava-se com o elevado nível de concentração exigido pelo instrumento. A necessidade de efetuar registos contínuos fazia com que o observador centrasse grande parte da sua atenção na categorização dos comportamentos, reduzindo a possibilidade de interpretar a aula na sua globalidade e compreender o significado de algumas das decisões tomadas pelo professor.

Na minha perspetiva, uma observação sistemática seria ainda mais enriquecedora se o instrumento utilizado permitisse complementar os registos quantitativos com notas descritivas sobre situações consideradas relevantes. Desta forma, seria possível categorizar os acontecimentos observados sem perder informação contextual importante, tornando a análise mais completa e útil para a reflexão posterior.

A observação das aulas contribuiu igualmente para o desenvolvimento de um verdadeiro clima de entreajuda no núcleo de estágio. Através dos relatórios elaborados por todos os elementos do grupo, foi possível identificar aspetos da prática pedagógica que, muitas vezes, passam despercebidos ao professor durante a lecionação. No meu caso, o feedback dos colegas foi determinante para corrigir alguns comportamentos, nomeadamente o hábito de virar as costas aos alunos quando prestava feedback a um grupo de trabalho ou iniciar uma explicação sem garantir previamente que todos os alunos estavam atentos.

Da mesma forma, observar as aulas dos meus colegas permitiu-me desenvolver um olhar mais crítico sobre a prática docente e reconhecer situações semelhantes na minha própria intervenção. Muitas das dificuldades identificadas

nas aulas observadas levaram-me a refletir sobre a minha atuação, permitindo antecipar erros e melhorar progressivamente a qualidade da minha intervenção pedagógica.

Considero, por isso, que a observação constituiu uma das experiências mais enriquecedoras do EP. Mais do que avaliar a atuação dos colegas, permitiu-me desenvolver competências de análise, reflexão e pensamento crítico sobre o processo de ensino-aprendizagem. Tal como defende Schön (1983), é através da reflexão sobre a ação que o professor constrói o seu conhecimento profissional e melhora continuamente a sua prática.

Neste sentido, estes momentos de observação contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento enquanto futuro professor de EF, permitindo-me definir com maior clareza aquilo que procuro observar numa aula e transferir essa capacidade analítica para os momentos de avaliação dos meus próprios alunos, tornando-os mais criteriosos, conscientes e fundamentados.

Avaliação

A avaliação é um pilar central na atividade do professor, que se encontra a par com o planeamento e a lecionação das aulas (Bento, 2003). Mais do que representar o produto final do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo e integrado, que acompanha a evolução dos alunos ao longo do ano letivo e fornece informação relevante para apoiar as decisões pedagógicas do professor (Fernandes, 2006). Neste sentido, uma avaliação contínua permite não só tornar o processo mais justo e rigoroso, mas também promover uma maior participação e envolvimento dos alunos nas aulas de EF.

Ao longo do EP, recorri a diferentes modalidades de avaliação, nomeadamente a avaliação diagnóstica (AD), a avaliação formativa (AF), a avaliação sumativa (AS) e a autoavaliação. Cada uma desempenhou uma função específica no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para uma intervenção pedagógica mais ajustada às necessidades da turma.

Avaliação Diagnóstica

A AD é o que permite ao professor, ajustar o planeamento das UD, dentro das dimensões avaliativas dos alunos (Bento, 2003). Através desta avaliação, consegui compreender melhor o nível de desempenho da turma nas diferentes modalidades abordadas durante o ano letivo e adaptar os objetivos, os conteúdos e a progressão das tarefas às necessidades reais dos alunos.

Apesar do feedback inicial fornecido pela PC relativamente às capacidades da turma nas diferentes modalidades, a AD revelou-se essencial para confirmar ou reformular essas expectativas. Em algumas UD, os alunos superaram claramente aquilo que inicialmente previa. Um exemplo disso foi a UD de Badminton, onde demonstraram competências técnicas e táticas superiores às esperadas, permitindo desenvolver conteúdos de maior complexidade e proporcionar desafios mais exigentes. Pelo contrário, na UD de Ginástica de Solo, os alunos evidenciaram dificuldades significativas na execução de habilidades consideradas elementares, obrigando-me a reajustar o planeamento e a dedicar mais tempo à consolidação dos fundamentos básicos da modalidade.

A primeira AD que realizei, na modalidade de Basquetebol, recorreu a uma grelha de observação construída por mim, tendo por base o Modelo de competência dos jogos de invasão. Nessa grelha defini os critérios que pretendia observar durante situações de jogo. centrando-me na forma básica de jogo 1 (FBJ1), e registando apenas a presença ou ausência desses comportamentos.

Apesar de procurar simplificar o processo de avaliação através da utilização desta grelha, rapidamente percebi que a minha inexperiência e o reduzido conhecimento que ainda tinha sobre os alunos dificultavam significativamente a recolha de informação. A necessidade de gerir simultaneamente o funcionamento das tarefas, observar os alunos, fornecer feedback e proceder ao registo da avaliação revelou-se um desafio muito superior ao que inicialmente antecipava.

> *"A parte do preenchimento da grelha na aula foi uma dificuldade que senti uma vez que enquanto controlava o funcionamento dos jogos tinha de avaliar e isso foi uma situação*

> *difícil. Optei por colocar os alunos que não estavam a fazer aula, a arbitrar os jogos nos diferentes campos, para desta forma ganhar um maior controlo nos jogos e facilitar o meu trabalho, mas mesmo assim, como também ia passando pelos campos a dar feedbacks penso que não consegui avaliar 100% bem todos os alunos, ficando apenas com uma imagem mais geral deles e da prestação da turma, e não tão individualizada."*
>
> Reflexão de aula 12 3/10/2025 9ºB

Ao longo do ano letivo fui aperfeiçoando a forma como realizava as AD. Progressivamente, optei por utilizar grelhas em formato *checklist*, simplificando os critérios de observação e tornando o processo de registo mais eficiente. Paralelamente, deixei de preencher a grelha durante a aula, passando a fazê-lo no final da mesma. Esta alteração permitiu-me reduzir o stress associado à realização simultânea de várias tarefas e dedicar maior atenção à observação dos alunos e à qualidade da minha intervenção pedagógica. Durante a aula limitava-me a observar os comportamentos que pretendia avaliar e a registar pequenas anotações, procedendo posteriormente ao preenchimento integral da grelha.

Sempre que considerei pertinente, recorri ainda à gravação em vídeo dos momentos de avaliação. Este recurso revelou-se particularmente útil, permitindo rever determinadas situações após a aula e confirmar comportamentos que, devido à dinâmica do contexto, poderiam ter passado despercebidos durante a observação direta.

Avaliação Sumativa

A AS, é uma avaliação formal do professor com o intuito de atribuir uma nota ao aluno, após uma análise, reflexão e avaliação feita ao desempenho do aluno (Batista et al., 2015). Para que este processo fosse transparente e compreendido pelos alunos, todos os critérios de avaliação eram apresentados e explicados antes do início de cada UD, contemplando dimensões práticas e, quando aplicável, teóricas. Desta forma, os alunos conheciam antecipadamente aquilo que era esperado da sua prestação, podendo orientar o seu trabalho para o cumprimento dos objetivos definidos e assumir um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem.

Contudo, o modelo de avaliação não foi igual em todas as UD, uma vez que cada modalidade apresenta características próprias e exige a valorização de diferentes competências. Nas modalidades individuais, a avaliação incidiu sobretudo sobre a qualidade da execução técnica, privilegiando a correção dos gestos motores. Já nas modalidades coletivas, para além da componente técnica, procurei valorizar a tomada de decisão em contexto de jogo, a compreensão tática, o posicionamento em campo e as atitudes de cooperação, respeito e entreajuda entre os colegas.

Na UD de Salto em Altura, por exemplo, a realização da técnica de Fosbury Flop constituiu um requisito essencial para a obtenção de uma classificação positiva, sendo posteriormente diferenciada em função da altura da fasquia ultrapassada pelos alunos.

Na UD de Futebol, em que a aprendizagem por pares assumiu um papel central, os critérios de avaliação contemplaram não apenas a execução técnica, mas também a capacidade de colaborar com o colega, o respeito pelos companheiros, a compreensão das ações de jogo e o posicionamento tático durante as situações de 2x2. Contrariamente ao que aconteceu na avaliação de Basquetebol, optei por atribuir a classificação em função do número de critérios cumpridos em cada dimensão avaliada, em vez de recorrer a percentagens. Esta opção tornou o processo de registo mais simples e objetivo, facilitando simultaneamente a atribuição das classificações.

Na UD de Ginástica, tendo em consideração as dificuldades evidenciadas pela turma, optei por adaptar o modelo de avaliação. Foi proposta a construção de uma coreografia de grupo, na qual todos os alunos deveriam participar ativamente. Contudo, a execução dos elementos gímnicos podia ser distribuída pelos diferentes elementos do grupo, permitindo que cada aluno contribuísse de acordo com as suas capacidades. Foi igualmente autorizada a utilização das ajudas previamente ensinadas nas aulas, garantindo condições de maior segurança e confiança durante a apresentação. Para além da execução técnica, foram valorizados aspetos como a criatividade da coreografia, a fluidez entre os

diferentes elementos, a cooperação entre os membros do grupo e a postura demonstrada durante a apresentação.

Avaliação Formativa

Paralelamente aos momentos formais de avaliação, procurei assegurar uma avaliação contínua ao longo de todas as aulas. Sempre que possível, no final de cada sessão promovia pequenos momentos de diálogo com os alunos, procurando compreender as dificuldades sentidas, as suas perceções relativamente às tarefas realizadas e os aspetos que consideravam necessitar de maior acompanhamento. Durante a aula, procurei igualmente fornecer feedback individualizado, ajustado às necessidades de cada aluno, privilegiando não só indicações corretivas, mas também feedback positivo, com o objetivo de aumentar a confiança, a motivação e a predisposição para a aprendizagem.

Este acompanhamento individual permitiu-me conhecer melhor cada aluno e adaptar as tarefas às suas necessidades, propondo progressões mais simples quando necessário e criando condições para que todos conseguissem alcançar os objetivos definidos para a aula. Desta forma, foi possível promover aprendizagens mais significativas e respeitar os diferentes ritmos de evolução existentes na turma.

Todo este processo avaliativo enquadra-se então na AF, que deve ser realizada de forma regular, para que seja possível ajustar o processo de ensino-aprendizagem (Batista et al., 2015). A AF constitui uma das estratégias com maior impacto na melhoria das aprendizagens, precisamente porque fornece informação útil tanto ao professor como ao aluno, orientando o processo de ensino-aprendizagem e promovendo uma participação mais ativa dos alunos na construção do seu conhecimento (Black & Wiliam, 1998).

Autoavaliação

A autoavaliação constitui um importante instrumento no processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao professor recolher informação acerca da capacidade dos alunos para refletirem criticamente sobre o seu próprio

desempenho. Para além da sua função avaliativa, promove o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da autorregulação da aprendizagem, incentivando os alunos a reconhecerem os seus pontos fortes e os aspetos que necessitam de melhorar (Panadero et al., 2016).

No primeiro período optei pela utilização de uma ficha de autoavaliação em formato papel, onde constavam as modalidades abordadas e os respetivos critérios de avaliação. Os alunos deveriam avaliar o seu desempenho através de uma escala de *Likert* de 1 a 5, refletindo sobre cada um dos critérios apresentados. Apesar de a ficha estar organizada e responder aos objetivos pretendidos, o facto de ser realizada em papel implicava uma logística mais complexa, tanto ao nível da recolha como do tratamento dos dados.

A ficha foi aplicada na última aula do período e, devido à ausência de alguns alunos, não consegui recolher todas as respostas nesse momento. Foi, por isso, necessário solicitar que os alunos em falta preenchessem a ficha fora da aula e a entregassem posteriormente no gabinete dos professores, o que tornou o processo menos eficiente.

Tendo em consideração esta experiência, no segundo período decidi recorrer a um *GoogleForms*, mantendo uma estrutura semelhante à utilizada anteriormente, mas em formato digital. Esta alteração simplificou significativamente o preenchimento da autoavaliação e facilitou o tratamento dos dados, permitindo ainda que os alunos ausentes pudessem responder posteriormente através da ligação disponibilizada. A principal limitação desta opção relacionava-se com a necessidade de utilização de dispositivos móveis, uma vez que, devido às normas definidas pela direção da escola no início do ano letivo, muitos alunos não transportavam os seus telemóveis para a escola.

Esta dificuldade foi ultrapassada através da disponibilização dos dispositivos eletrónicos do professor e da colaboração de alguns colegas da turma, que partilharam os seus equipamentos para que todos os alunos pudessem realizar a tarefa.

Na TP, a estratégia de autoavaliação era distinta e já fazia parte das rotinas implementadas pela professora titular da turma. A atividade consistia na colocação de cinco arcos no chão, correspondentes aos níveis de classificação de 1 a 5. Após a apresentação dos critérios de avaliação, cada aluno posicionava-se no arco correspondente à classificação que considerava refletir melhor o seu desempenho. Posteriormente, realizava-se um momento de reflexão coletiva, durante o qual os alunos justificavam a sua escolha e tinham a oportunidade de alterar a sua autoavaliação caso considerassem pertinente.

Esta estratégia revelou-se particularmente interessante, uma vez que estimulava o diálogo e promovia uma maior consciência dos alunos relativamente ao seu desempenho, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica sobre a sua participação nas aulas.

Heteroavaliação

A heteroavaliação constituiu igualmente uma estratégia utilizada tanto TR como na TP, embora através de metodologias distintas. Este tipo de avaliação permite desenvolver o pensamento crítico, a capacidade de observação e o sentido de responsabilidade dos alunos, desde que sejam previamente definidos critérios claros e os alunos sejam preparados para avaliar de forma objetiva (Panadero et al., 2016).

Na TR, a heteroavaliação foi utilizada sobretudo nas modalidades individuais. Para esse efeito, foi construída uma grelha de avaliação que, numa fase inicial, era preenchida individualmente pelos alunos e posteriormente discutida em pequenos grupos. O primeiro momento em que esta estratégia foi implementada ocorreu na avaliação da UD de Salto em Altura.

Nesta primeira experiência tornou-se evidente que muitos alunos realizavam a avaliação em função da relação de amizade que mantinham com os colegas, atribuindo classificações mais elevadas aos amigos e avaliações menos favoráveis aos restantes colegas, independentemente do desempenho observado.

Após esta primeira experiência, considerei importante esclarecer junto da turma que a heteroavaliação constituía um verdadeiro momento de aprendizagem e com peso na avaliação, pelo que deveria ser realizada com base exclusivamente nos critérios previamente definidos. Foi reforçada a importância da honestidade e da objetividade durante o processo avaliativo.

Na avaliação da UD de Barreiras verificou-se uma melhoria significativa na qualidade das avaliações realizadas pelos alunos, que passaram a utilizar os critérios de forma mais consistente. Contudo, surgiu uma nova dificuldade: o elevado número de colegas que cada aluno tinha de avaliar fazia com que nem todos fossem observados com a mesma atenção.

Perante esta situação, optei por reorganizar o processo de heteroavaliação, dividindo a turma em pequenos grupos e atribuindo a cada grupo a responsabilidade de avaliar apenas três ou quatro colegas. Esta alteração revelou-se bastante mais eficaz, permitindo aos alunos realizar observações mais cuidadas e avaliações mais criteriosas.

Na TP, a heteroavaliação surgia integrada no momento de autoavaliação. Depois de cada aluno escolher a classificação que considerava representar o seu desempenho, os restantes colegas eram convidados a pronunciar-se sobre essa escolha, justificando a sua opinião com base naquilo que tinham observado ao longo das aulas.

Apesar de esta estratégia promover o diálogo e a reflexão conjunta, rapidamente percebi algumas das suas limitações. Na maioria das situações, os alunos tendiam a concordar com a classificação atribuída pelos colegas, mesmo quando a sua expressão corporal evidenciava alguma discordância. Ficou evidente que muitos evitavam contrariar os colegas por receio de criar conflitos ou constrangimentos dentro da turma.

Esta experiência levou-me a concluir que tanto a autoavaliação como a heteroavaliação constituem instrumentos importantes para promover a participação ativa dos alunos no processo de avaliação. Contudo, para que

produzam informação verdadeiramente útil, é essencial que os alunos compreendam os critérios de avaliação, desenvolvam capacidade crítica e sintam que estes momentos representam oportunidades de aprendizagem e não apenas a atribuição de uma classificação.

5. Participação na escola e relações com a comunidade

5.1 Corta-mato Escolar e Distrital

No dia 10 de dezembro, durante a manhã, realizou-se o corta-mato escolar, destinado aos diferentes escalões presentes na EC. Esta atividade foi organizada pelo grupo de educação física (GEF), sendo atribuída a cada professor uma função específica ao longo da sua realização.

Após a organização e montagem do percurso, fiquei responsável, em conjunto com duas professoras de EF, pela colocação dos dorsais nos alunos participantes. Esta tarefa decorreu até ao início das provas, momento em que assumi a responsabilidade pela zona de chegada, onde teria de registar a ordem de chegada dos alunos e realizar a classificação final das provas, permitindo posteriormente a entrega dos prémios.

Apesar de não ser uma tarefa com grande complexidade, rapidamente percebi que seria difícil realizá-la sozinho, devido à quantidade de informação que era necessário controlar em simultâneo. A presença e colaboração das restantes professoras revelou-se fundamental, nomeadamente no controlo dos alunos que chegavam à meta e na recolha dos dorsais após a conclusão da prova, evitando possíveis erros na classificação final.

Durante uma das provas ocorreu uma situação imprevista, quando uma aluna caiu à entrada do corredor de chegada devido a cãibras. Esta situação levou a que algumas das restantes participantes que chegaram posteriormente parassem atrás da colega, sem ultrapassarem corretamente a linha de chegada. Consequentemente, algumas classificações acabaram por ser influenciadas,

uma vez que determinadas alunas foram ultrapassadas por outras que conseguiram completar corretamente o percurso final.

Após esta situação, o plano de controlo da chegada foi novamente analisado em conjunto com as professoras responsáveis, tendo sido realizados alguns ajustes para evitar que o problema voltasse a acontecer. O corredor de chegada foi tornado mais estreito e foram colocadas professoras em pontos estratégicos, uma no início do corredor para orientar os alunos e outra no final para garantir a correta organização dos participantes. Após esta alteração, as restantes provas decorreram sem qualquer problema, dentro do horário previsto e sem irregularidades a assinalar.

Apesar deste pequeno constrangimento, considero que a atividade decorreu de forma bastante positiva, demonstrando a importância de um planeamento cuidado e da capacidade de adaptação perante situações inesperadas. Esta experiência permitiu-me perceber que, mesmo em atividades previamente estruturadas, é fundamental existir uma equipa organizada e capaz de tomar decisões rápidas perante acontecimentos imprevistos.

Após o corta-mato escolar, e tendo em consideração as classificações obtidas pelos alunos, foram selecionados os melhores classificados para representar a escola no corta-mato distrital, realizado no dia 19 de fevereiro, no Parque Agros, em Vila do Conde.

A participação nesta competição apresentou uma realidade bastante diferente daquela vivenciada no corta-mato escolar. O percurso era mais exigente e os alunos competiam contra os melhores classificados das escolas do distrito, muitos deles com experiência no atletismo federado. Esta realidade constituiu um desafio acrescido para os nossos alunos, uma vez que a maioria não possuía experiência competitiva fora do contexto escolar.

Ainda assim, considero que esta participação foi bastante enriquecedora, tanto para os alunos como para mim enquanto professor. Permitiu-me vivenciar uma competição de maior dimensão no âmbito do Desporto Escolar, contactar com

professores de outras escolas e compreender diferentes realidades existentes na modalidade.

Durante este momento, procurei também conversar com os alunos participantes, tentando perceber como encaravam esta experiência e que significado retiravam da mesma. Na maioria dos casos, e à semelhança do que acontece frequentemente com os alunos da EC, muitos demonstraram pouca vontade de repetir a participação no corta-mato distrital, sobretudo devido à dificuldade competitiva encontrada. Contudo, os alunos que já tinham participado anteriormente demonstraram uma visão mais positiva, valorizando a experiência e reconhecendo a importância de poder representar a escola numa competição desta dimensão.

5.2 Dia da Sapatilha

No dia 27 de março, o NE, em conjunto com o GEF da EC, organizou o Dia da Sapatilha, uma atividade destinada aos alunos do pré-escolar pertencentes às escolas primárias do agrupamento.

Para esta atividade estavam previstos cerca de 110 alunos provenientes de duas escolas primárias, um número inferior ao inicialmente esperado, uma vez que uma das escolas não conseguiu participar devido a dificuldades logísticas relacionadas com o transporte dos alunos.

O principal objetivo desta iniciativa passava por proporcionar aos alunos um dia diferente no contexto escolar, através de um conjunto de atividades motoras diversificadas, lúdicas e acessíveis, que permitissem estimular diferentes capacidades motoras, promovendo simultaneamente momentos de diversão, exploração e sucesso. Para tal, foi montado no pavilhão um circuito constituído por cerca de 30 estações com diferentes propostas de atividade, procurando proporcionar aos alunos experiências variadas e próximas daquilo que poderão encontrar futuramente nas aulas de EF.

A minha função passou inicialmente pela organização e montagem da atividade, contribuindo para a preparação do espaço e das diferentes estações. Para a

dinamização das atividades contamos ainda com a colaboração dos alunos das turmas mais velhas da escola, que ficaram responsáveis por orientar os alunos mais novos e dinamizar os exercícios propostos. Enquanto os alunos assumiam estas funções, os professores circulavam pelo espaço, supervisionando o funcionamento das estações e intervindo sempre que necessário.

Durante a realização da atividade, fiquei também responsável pelo registo fotográfico, utilizando uma câmara ao peito com o objetivo de recolher imagens de todos os momentos, permitindo posteriormente a criação de um arquivo visual para utilização pelo GEF em futuras exposições ou atividades da escola.

Apesar de a atividade ter sido cuidadosamente planeada, verificaram-se algumas dificuldades na manutenção da organização inicialmente definida. No planeamento, os alunos tinham sido divididos em pequenos grupos, com o objetivo de permanecerem sempre acompanhados pelo mesmo responsável e realizarem as diferentes estações de forma organizada. Contudo, devido ao facto de todos os alunos se encontrarem no mesmo espaço, alguns acabaram por se juntar a outros grupos, dificultando o controlo inicialmente previsto.

Esta situação poderia ter sido minimizada caso os monitores acompanhassem permanentemente os grupos de alunos pelas diferentes estações, em vez de permanecerem fixos numa única atividade. No entanto, considero que esta dificuldade não comprometeu o sucesso da iniciativa, uma vez que os professores estiveram constantemente a circular pelo espaço, garantindo que todas as estações permaneciam funcionais e que os alunos continuavam envolvidos nas atividades.

Apesar dos desafios associados à organização de uma atividade direcionada para crianças destas idades, considero que o Dia da Sapatilha cumpriu plenamente o seu principal objetivo: proporcionar aos alunos uma experiência positiva relacionada com a atividade física e dar-lhes um primeiro contacto com aquilo que poderão encontrar futuramente nas aulas de EF.

Esta atividade revelou-se igualmente importante para a minha formação enquanto docente, uma vez que me permitiu compreender melhor a exigência associada à preparação de atividades para alunos mais novos e a importância de antecipar diferentes cenários durante o planeamento. Além disso, permitiu-me perceber os desafios inerentes à atribuição de responsabilidades aos alunos mais velhos, tornando-os responsáveis pela dinamização de espaços e pela orientação dos colegas mais novos.

De uma forma geral, a participação dos alunos responsáveis pelas estações foi bastante positiva, demonstrando sentido de responsabilidade e capacidade de liderança. Ainda assim, foi necessário acompanhar mais de perto alguns casos específicos, em que determinados alunos necessitavam de maior supervisão para se manterem focados na tarefa que lhes tinha sido atribuída. Esta experiência reforçou a importância do acompanhamento próximo do professor, mesmo quando são delegadas responsabilidades aos alunos.

5.3 Torneios inter-turmas

De acordo com o PAA da escola, na última semana de aulas de cada período letivo foram realizados torneios inter-turmas, organizados de acordo com as modalidades abordadas durante esse mesmo período nas aulas de EF. Estes torneios tinham como principal objetivo proporcionar aos alunos momentos de competição saudável, permitindo-lhes aplicar os conhecimentos adquiridos nas aulas e representar a sua turma numa atividade de carácter competitivo e coletivo.

A participação nos torneios era realizada através da constituição de equipas masculinas e/ou femininas dentro de cada turma, que posteriormente competiam entre si para determinar a turma vencedora em cada modalidade. Contudo, nem sempre foi possível garantir a participação de todas as turmas, existindo situações em que não eram formadas equipas devido à falta de interesse dos alunos, a medidas disciplinares aplicadas à turma ou à impossibilidade de participação de determinados elementos.

Relativamente às situações disciplinares associadas aos torneios, considero que, apesar de algumas medidas aplicadas serem adequadas perante determinados comportamentos, existiram situações em que a consequência atribuída poderia ser repensada. Em alguns momentos, determinados comportamentos menos adequados durante a competição resultaram na expulsão de alunos, acabando por afetar apenas o aluno em questão e não refletindo necessariamente o impacto que uma atitude individual pode ter no funcionamento coletivo da equipa.

Na minha perspetiva, uma estratégia alternativa poderia passar pela atribuição de consequências que envolvessem a própria equipa, como a perda de pontos ou penalizações coletivas. Desta forma, os alunos poderiam compreender melhor que os seus comportamentos individuais têm consequências no grupo que representam, promovendo uma maior responsabilização e respeito pelos colegas, adversários e pela própria competição. Esta lógica aproxima-se também daquilo que procuramos desenvolver nas aulas de EF, onde os comportamentos individuais podem influenciar o funcionamento e o sucesso coletivo.

Para que estes momentos decorressem de forma organizada, revelou-se essencial a presença de todos os professores de EF, não apenas na gestão das competições, mas também no acompanhamento dos alunos que assistiam aos jogos. O controlo do espaço exterior ao jogo assumiu particular importância, uma vez que a presença de muitos alunos nas bancadas poderia originar situações de conflito ou comportamentos inadequados.

A minha participação nestes torneios passou essencialmente por funções relacionadas com a arbitragem e organização dos jogos. Fiquei responsável por tarefas como a arbitragem de encontros, controlo do tempo de jogo, organização das equipas, registo dos resultados e atualização das classificações. Para além destas funções, em alguns momentos desempenhei também o papel de fotógrafo, realizando o registo das equipas antes dos jogos e durante os momentos de entrega de prémios.

A participação nestas atividades permitiu-me compreender melhor a complexidade associada à organização de eventos competitivos dentro da escola. Apesar de serem atividades com uma componente mais lúdica e informal, exigem um planeamento cuidado, uma boa comunicação entre professores e uma capacidade constante de adaptação perante situações inesperadas.

Enquanto professor estagiário, estes momentos foram importantes para desenvolver competências que vão para além da lecionação das aulas, nomeadamente ao nível da gestão de grupos, organização de eventos e promoção de valores associados ao desporto, como o respeito, a cooperação e o fair-play.

5.4 Jogo professores vs. Alunos

O jogo de futebol entre professores e alunos é uma atividade que se realiza tradicionalmente na última quarta-feira de aulas de cada período letivo, envolvendo uma equipa de alunos do 9.º ano de escolaridade, selecionada pela professora responsável pela Fundação Benfica, e uma equipa constituída por professores da EC, treinadores da Fundação Benfica, outros elementos da comunidade escolar e antigos professores estagiários convidados a participar.

Este momento assume uma dinâmica bastante particular dentro da escola, uma vez que proporciona aos alunos a oportunidade de competir contra os seus próprios professores, algo que desperta naturalmente bastante entusiasmo e motivação. A expectativa de conseguir vencer os professores faz com que os alunos encarem o jogo com grande empenho, sendo também habitual a presença de uma massa adepta constituída por outros alunos da escola, que acompanham e apoiam as equipas durante a partida.

Na minha perspetiva, esta é uma iniciativa bastante positiva promovida pelo GEF, uma vez que permite aproximar professores e alunos num contexto diferente daquele que normalmente caracteriza a relação pedagógica. Através desta atividade é possível criar um ambiente mais informal e descontraído,

fortalecendo as relações interpessoais e promovendo valores fundamentais associados ao desporto, como o respeito pelo adversário, a cooperação, a superação e o fair-play.

Para além da componente competitiva, considero que este momento tem também um importante papel na construção de um sentimento de pertença à comunidade escolar. A participação conjunta de alunos, professores e restantes elementos da escola cria um ambiente de convívio e partilha, contribuindo para um clima escolar mais positivo e próximo.

Enquanto professor estagiário, a participação nesta atividade permitiu-me perceber a importância de existirem momentos fora do contexto habitual de aula, onde professores e alunos possam interagir de uma forma diferente. Estas experiências contribuem para uma relação pedagógica mais próxima e podem facilitar a criação de um ambiente de confiança, essencial para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

5.5 Projeto Sei

O Projeto SEI, integrado no programa Porto de Conhecimento, é uma iniciativa direcionada para os alunos do 3.º ciclo e do ensino secundário das escolas públicas da cidade do Porto. Este projeto tem como principal objetivo aproximar as escolas e as instituições de ensino superior, promovendo o desenvolvimento de uma cultura científica nos alunos através da realização de trabalhos de investigação e da apresentação dos projetos desenvolvidos.

No âmbito deste projeto, a minha participação foi mais reduzida, uma vez que a turma desenvolveu o trabalho de forma mais autónoma, não sendo necessário um acompanhamento constante durante o processo de construção do projeto. Contudo, tive oportunidade de acompanhar os alunos no momento da apresentação final, realizada na Alfândega do Porto, onde estiveram presentes todos os intervenientes envolvidos nesta iniciativa.

Enquanto professor, considero que este tipo de iniciativas assume um papel importante na formação dos alunos, uma vez que lhes proporciona experiências

de aprendizagem diferentes daquelas que ocorrem habitualmente no contexto de sala de aula. A possibilidade de desenvolver um projeto, apresentá-lo publicamente e partilhá-lo com outros participantes contribui para o desenvolvimento de competências como a comunicação, autonomia, responsabilidade e capacidade de trabalho em equipa.

A minha presença neste momento permitiu-me também compreender melhor a importância de proporcionar aos alunos experiências educativas diversificadas, capazes de complementar o ensino formal e de aproximar a escola da comunidade envolvente.

5.6 Viagem finalistas 9º ano- Barcelona

A viagem de finalistas do 9.º ano a Barcelona constituiu uma das atividades mais marcantes do ano letivo, sendo aguardada com grande entusiasmo pelos alunos. Para além de assinalar o término de um ciclo importante do seu percurso escolar, simbolizou também a transição para o ensino secundário, etapa em que os alunos iniciarão um novo percurso académico e pessoal.

Esta experiência revelou-se igualmente importante do ponto de vista da relação pedagógica, proporcionando um contexto diferente daquele que habitualmente existe em ambiente escolar. Ao longo da viagem, surgiram diversos momentos de convívio que permitiram uma maior proximidade entre professores e alunos, mantendo sempre o papel e a postura profissional inerentes à função docente.

Considero que esta atividade teve um impacto muito positivo na comunidade escolar, reforçando as relações interpessoais e contribuindo para a criação de um ambiente de maior confiança e proximidade entre alunos e professores.

6. Investigação em Contexto Escolar

Como envolver os alunos na aula de Educação Física:

Estratégias para aumentar a participação e as oportunidades de prática.

Resumo

O presente estudo analisou de que forma a articulação entre o MED, o MEP e a AN poderiam contribuir para aumentar o envolvimento e a participação dos alunos numa Unidade Didática de Futebol. O estudo foi realizado numa turma do 9.º ano, constituída por 19 alunos, através de uma metodologia de Investigação-Ação. A recolha de dados recorreu a registos de campo, gravações de vídeo, diário de bordo e Focus Group. Os resultados evidenciaram uma tendência de aumento da participação e do envolvimento de alguns alunos inicialmente menos participativos, destacando-se o contributo do MEP para a cooperação, da AN para a adequação das tarefas e do MED para o envolvimento nas situações de jogo. Verificou-se ainda uma perceção globalmente positiva do clima de aula, embora a evolução técnica não tenha sido uniforme. Conclui-se que a articulação destas estratégias pode favorecer um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e participativo em turmas heterogéneas.

Palavras-chave: Educação Física; participação; envolvimento; Modelo de Educação Desportiva; Ensino entre Pares; diferenciação pedagógica; Futebol.

Enquadramento e Justificação

A participação ativa dos alunos nas aulas de EF constitui um dos principais indicadores da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. O tempo de empenhamento motor encontra-se associado a maiores oportunidades de aprendizagem, ao desenvolvimento das competências motoras e à criação de experiências positivas de prática desportiva (Siedentop, 1994).

Contudo, a heterogeneidade das turmas constitui um desafio significativo para os professores de EF, conduzindo frequentemente a diferenças nos níveis de participação e envolvimento dos alunos. Alunos com menores níveis de competência podem apresentar maior dificuldade em participar em tarefas motoras mais exigentes ou até complexas, podendo adotar comportamentos de afastamento relativamente às situações de jogo e, consequentemente, reduzir as suas oportunidades de aprendizagem (Graça & Mesquita, 2007).

Durante a prática pedagógica supervisionada, foi inicialmente identificada uma reduzida participação de duas alunas nas aulas de EF da turma que tinha à minha responsabilidade. Contudo, a AD realizada no início da UD de Futebol permitiu verificar que a problemática era mais abrangente, tendo sido identificados seis alunos com níveis de desempenho reduzidos. Estes alunos apresentavam dificuldades técnico-táticas e, em alguns momentos, menor envolvimento nas tarefas propostas.

Perante esta realidade, tornou-se pertinente implementar estratégias pedagógicas diferenciadas, centradas no aumento das oportunidades de participação, na inclusão e na criação de experiências de sucesso.

Neste sentido, foram articuladas três estratégias pedagógicas: o MED, o MEP e a AN. A utilização conjunta destas estratégias procurou responder à heterogeneidade da turma, criando condições para que os alunos com diferentes níveis de competência pudessem participar nas tarefas e assumir diferentes responsabilidades durante a UD.

Questão de Investigação

De que forma a articulação entre o MED, o MEP e a AN pode contribuir para aumentar o envolvimento e a participação dos alunos numa UD de Futebol?

Objetivos

O objetivo geral deste trabalho de investigação, realizado no âmbito da PP supervisionada, foi:

> Promover o envolvimento dos alunos nas aulas de EF, através da implementação de estratégias pedagógicas centradas na participação, inclusão e sucesso.

Foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Aumentar as oportunidades de participação e de empenhamento motor dos alunos;
- Promover maior participação dos alunos com dificuldades;
- Desenvolver a perceção de competência;
- Fomentar a cooperação e a entreajuda entre os alunos;
- Melhorar o clima de aula;
- Proporcionar experiências de sucesso aos alunos com diferentes níveis de desempenho.

Fundamentação Teórica

O envolvimento dos alunos constitui um fator central no processo de aprendizagem em EF. Siedentop (1994) defende que a aprendizagem é favorecida quando os alunos permanecem envolvidos em tarefas significativas durante períodos prolongados, tornando-se importante a criação de situações que proporcionem elevada participação e oportunidades de prática.

O MED procura proporcionar experiências desportivas mais autênticas através da organização dos alunos em equipas permanentes, da existência de competição formal, da atribuição de diferentes papéis e da criação de uma identidade de equipa. Estes elementos podem contribuir para o aumento da motivação, do sentimento de pertença e do envolvimento dos alunos (Siedentop, Hastie & van der Mars, 2019).

A investigação realizada sobre o MED tem igualmente identificado efeitos positivos ao nível da motivação e das atitudes dos alunos relativamente à EF. Wallhead e Ntoumanis (2004), por exemplo, verificaram efeitos positivos da utilização deste modelo, nomeadamente no que diz respeito à motivação e às experiências dos alunos.

O MEP potencia a aprendizagem através da interação entre alunos com diferentes níveis de competência, proporcionando oportunidades de observação, feedback e cooperação. Para além dos benefícios relacionados com a aprendizagem motora, esta estratégia pode contribuir para o desenvolvimento da responsabilidade e das competências sociais dos alunos (Wallhead & O'Sullivan, 2007).

Por sua vez, a AN enquadra-se numa lógica de diferenciação pedagógica, permitindo adequar as tarefas às capacidades dos alunos e criar diferentes graus de dificuldade. Após reflexão tendo em conta o conhecimento adquirido ao longo do ano sobre a turma, considerei que esta estratégia poderia proporcionar a todos os alunos oportunidades mais ajustadas às suas necessidades e a possibilidades de participação, favorecendo o seu envolvimento nas tarefas e evitando que os alunos com menor nível de desempenho se sentissem excluídos perante os colegas com maior habilidade.

A diferenciação torna-se particularmente relevante em turmas heterogéneas, nas quais a realização da mesma tarefa por todos os alunos pode não proporcionar condições semelhantes de aprendizagem e sucesso (Graça & Mesquita, 2007).

De acordo com Metzler (2011), a utilização de diferentes modelos de ensino permite responder à diversidade de necessidades existentes numa turma, adequando as estratégias pedagógicas às características dos alunos e aos objetivos de aprendizagem.

Neste contexto, o MEP promove a cooperação, a responsabilização e a aprendizagem através da interação entre os alunos, enquanto a organização por níveis permite ajustar a exigência motora e a complexidade das tarefas às

capacidades individuais. A utilização destas estratégias procurou proporcionar experiências de sucesso, sobretudo aos alunos que apresentavam maiores dificuldades.

A Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2000) constitui igualmente um referencial importante para compreender o envolvimento dos alunos. De acordo com os autores, a satisfação das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e relacionamento constitui um elemento fundamental para a motivação. Assim, proporcionar aos alunos oportunidades de sucesso, interação positiva com os colegas e participação ativa nas tarefas pode contribuir para experiências mais positivas nas aulas de EF.

No presente estudo, estas estratégias foram articuladas com o MED, procurando criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, no qual todos os alunos pudessem participar de acordo com as suas possibilidades e assumir diferentes responsabilidades.

Metodologia

O presente trabalho enquadra-se numa metodologia de Investigação-Ação, segundo o modelo de Kemmis e McTaggart (1988), caracterizado por ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. Cada aula, correspondeu a um ciclo, com a reflexão pós aula a informar ajustes para a aula seguinte. Ao todo foram contabilizados 5 ciclos dentro da UD.

A utilização desta metodologia permitiu identificar uma problemática existente na turma, implementar estratégias pedagógicas orientadas para a sua resolução, observar os efeitos dessas estratégias e refletir sobre a intervenção desenvolvida.

Contexto e Participantes

O estudo foi desenvolvido numa turma do 9.º ano de escolaridade, constituída por 19 alunos, sendo 9 rapazes e 10 raparigas.

A avaliação diagnóstica permitiu identificar diferentes níveis de desempenho na modalidade de Futebol, tendo em conta os conteúdos a abordar:

- Nível baixo: 6 alunos;
- Nível intermédio: 6 alunos;
- Nível elevado: 7 alunos.

A organização dos alunos por níveis não foi entendida como uma categorização rígida, mas como uma estratégia de diferenciação pedagógica utilizada para adequar as tarefas às necessidades dos alunos. Como tal foram utilizados os 3 níveis referidos acima.

Considerações Éticas

Os alunos participantes foram sujeitos a gravações durante as aulas de Educação Física no âmbito da atividade pedagógica desenvolvida.

As gravações tiveram finalidade exclusivamente pedagógica e foram utilizadas no contexto do presente trabalho, não tendo sido disponibilizadas a terceiros.

De acordo com a informação disponibilizada pela escola, existia uma autorização geral para o registo de imagens dos alunos durante as atividades letivas e não letivas.

Na apresentação dos resultados, os participantes foram anonimizados através da utilização de códigos, procurando preservar a sua identidade.

Intervenção Pedagógica

A UD de Futebol (anexo 5), foi constituída por 2 aulas de 50 minutos e três aulas de 100 minutos, correspondendo a 8 tempos de aula (5 aulas efetivas) disponíveis para o desenvolvimento dos conteúdos.

A UD decorreu durante o mês de março, no segundo período letivo, tendo incluído uma aula de AD, uma aula de AS e quatro aulas destinadas à lecionação e consolidação dos conteúdos.

Considerando a reduzida duração da UD e o facto de uma parte significativa da turma apresentar um nível básico de desempenho na modalidade, foram privilegiadas habilidades técnico-táticas fundamentais, com particular incidência no passe, controlo de bola, condução, ocupação do espaço e princípios básicos do jogo da penetração, contenção e cobertura ofensiva. Foi ainda trabalhada a cobertura defensiva, enquanto conteúdo de maior complexidade.

> Durante a aula foi percetível que o nível que os alunos têm na modalidade é muito baixo, existindo apenas 1/3 da turma que se destaca na modalidade, pelo que os restantes apresentam bastantes dificuldades na realização das tarefas propostas.
>
> Reflexão de aula 66e67, 6/03/2026 9ºB

Durante a intervenção pedagógica foram articuladas três estratégias complementares.

A utilização do MED procurou aumentar o sentimento de pertença e tornar as situações de jogo mais significativas tendo sido utilizados os seguintes elementos:

- Constituição de quatro equipas permanentes, com alunos dos três níveis em cada equipa.
- Sistema de pontuação ao longo da Unidade Didática;
- Criação de identidade de equipa;
- Atribuição de diferentes responsabilidades aos alunos, nomeadamente de arbitragem.
- Competição formal em formato 5x5, onde jogadores apenas podiam roubar a bola ao jogador do seu nível ou superior.

O MEP procurou envolver os alunos com maior competência no apoio aos colegas, permitindo simultaneamente que os alunos com dificuldades recebessem feedback e incentivo, tendo sido implementadas as seguintes estratégias:

- Associação de alunos com diferentes níveis de competência, aluno de nível elevado ou intermédio com um de nível baixo ou intermédio;
- Realização de tarefas em pares;
- *Feedback* entre pares;
- Criação de situações de desafio entre alunos, colocando duplas a competirem umas com as outras.

A utilização da AN procurou criar condições de sucesso e evitar que os alunos com menor competência fossem constantemente confrontados com tarefas

acima das suas possibilidades. Segundo Vygotsky, (1978) a ideia de *zona de desenvolvimento proximal* defende que tarefas demasiado acima do nível atual do aluno podem não ser adequadas para o mesmo sem suporte.

A organização por níveis contemplou:

- Organização inicial dos alunos em diferentes níveis de desempenho;
- Adequação da complexidade das tarefas;
- Progressão diferenciada;
- Intervenção mais próxima do professor junto dos alunos com maiores dificuldades.

Ao longo da UD foram ainda privilegiadas situações de jogo reduzido, procurando aumentar o contacto com a bola, a frequência das decisões e as oportunidades de participação.

A utilização deste permitiu também aproximar as tarefas das características do jogo formal, evitando uma utilização excessiva de exercícios exclusivamente analíticos.

Recolha de Dados

Foram utilizados três instrumentos principais de recolha de dados:

- Registos de campo, com gravação de aula;
- *Focus Group* final, (ver anexo 17)
- Reflexão do professor (diário de bordo)

A utilização simultânea destes instrumentos permitiu cruzar diferentes fontes de dados relativamente ao desenvolvimento da intervenção.

As gravações em vídeo tiveram sobretudo uma função de suporte à observação e reflexão do professor, permitindo rever aula a aula acontecimentos ocorridos durante as aulas e complementar os registos de campo. Deste modo, o vídeo não foi utilizado como instrumento de quantificação rigorosa do tempo de empenhamento motor, mas como recurso auxiliar para a análise dos comportamentos de participação, organização das tarefas e interação entre alunos.

Com o objetivo de aumentar o rigor da análise, foram utilizadas diferentes fontes de informação.

Dados Audiovisuais

As aulas de AD e AS foram gravadas com recurso a duas câmaras, permitindo uma observação mais abrangente das dinâmicas da aula. Nas restantes sessões foi utilizada uma câmara corporal *(bodycam),* colocada no professor, permitindo o registo de diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem.

A análise dos vídeos permitiu posteriormente apoiar a elaboração dos registos de campo, centrados em:

- comportamentos de envolvimento;
- participação nas tarefas;
- interação entre pares;
- momentos de maior ou menor empenho;
- comportamentos dos alunos com maiores dificuldades.

Na Tabela 1, podemos ver a calendarização da recolha de dados do projeto.

Tabela 1- Calendarização da recolha de dados do Projeto

Data	Tipo de registo	Estratégia	Objetivo
25/fev	Gravação vídeo (2 câmaras)	Avaliação diagnóstica	Caracterização inicial do nível dos alunos
06/mar	Gravação vídeo (2 câmaras)	Início da UD	Registo das primeiras adaptações metodológicas
11/mar	Bodycam+ notas de campo	Ensino por níveis + pares	Observação do envolvimento e participação
13/mar	Bodycam + notas de campo	Jogo reduzido + cooperação	Análise do comportamento em tarefa
18/mar	Bodycam + notas de campo	Consolidação da UD	Observação da evolução do envolvimento
20/mar	Gravação vídeo (2 câmaras)	Avaliação sumativa + Focus Group	Avaliação final e perceção dos alunos

Focus Group

Neste *Focus Group* participaram apenas 12 dos 19 alunos da turma, uma vez que, devido ao reduzido tempo disponível para a realização da tarefa em contexto de aula, não seria possível envolver todos os alunos. Assim, foi selecionada um grupo de alunos, pelo professor, que se entendeu ser representativo dos diferentes grupos de nível, de forma a garantir a participação de alunos com diferentes níveis de desempenho.

No entanto, relativamente ao nível baixo, foram selecionados dois grupos, com o objetivo de diferenciar aqueles que, apesar de ainda apresentarem um

desempenho considerado baixo, demonstravam maior autonomia na realização das tarefas propostas em contexto de aula.

Os participantes foram codificados de acordo com o nível de desempenho identificado na avaliação diagnóstica:

- **NB1, NB2, NB3** – grupo de nível baixo;
- **NBI1, NBI2, NBI3** – grupo de nível baixo/intermédiomédio;
- **NI1, NI2, NI3** – grupo de nível intermédio;
- **NE1, NE2, NE3** – grupo de nível elevado.

Foi realizada uma análise temática dos dados, seguindo uma abordagem predominantemente indutiva, com base no procedimento proposto por Braun e Clarke (2006).

Triangulação de métodos e Instrumentos

A triangulação permitiu identificar situações em que as diferentes fontes de informação convergiam ou divergiam.

Esta foi realizada através do cruzamento de três fontes principais:

- Perspetiva do professor - registos de campo e reflexão;
- Comportamento observado - gravações de vídeo;
- Perspetiva dos alunos - *Focus Group.*

Os resultados relativos ao envolvimento devem ser entendidos como tendências qualitativamente observadas e percecionadas pelos participantes, e não como uma demonstração quantitativa de aumento do tempo efetivo de prática.

Análise de Dados

A análise dos dados foi realizada maioritariamente a partir do Focus Group realizado no final da UD, cujas respostas foram transcritas integralmente para posterior análise. O objetivo foi compreender a perceção dos alunos relativamente às aulas de Futebol, às estratégias pedagógicas utilizadas, à sua participação, à evolução percebida e à participação dos colegas.

O processo de análise iniciou-se com a familiarização com os dados, através da leitura repetida das transcrições do Focus Group e da revisão dos registos de

campo. Posteriormente, foram identificadas unidades de significado relacionadas com a participação, estratégias pedagógicas, confiança, cooperação, clima de aula e evolução percebida.

Numa segunda fase foram definidos códigos iniciais, procurando manter uma proximidade significativa com o discurso dos alunos. De seguida, estes códigos foram agrupados de acordo com relações de significado, dando origem a categorias mais abrangentes. Estas categorias foram posteriormente revistas e organizadas em temas, procurando garantir que cada tema apresentava coerência interna e se distinguia dos restantes.

A construção dos temas não foi realizada exclusivamente a partir das categorias previamente definidas no enquadramento teórico. Embora estas tenham orientado a leitura inicial dos dados, procurou-se igualmente identificar dimensões que emergissem do próprio discurso dos participantes.

Na Tabela 2, podemos ver como essas categorias foram encontradas, tendo em conta aquilo que foi percecionado pelos participantes.

Tabela 2- Processo de construção dos temas através dos dados

Códigos iniciais	**Exemplos de evidências**	**Tema final**
Participar mais; procurar a bola; entrar no jogo; jogar mais	"Eu aumentei"; tentativa de participação no jogo 5x5	**Participação e envolvimento**
Juntar forte/fraco; ajudar colega; ensinar; dar feedback; desafiar	"Juntar um fraco com um mais forte"; "ajudei a menina a aprender o passe"	**Ensino por Pares e cooperação**
Grupos; níveis; tarefas diferenciadas; intervenção do professor	"Aquecimento, grupos"; "mais fortes e ia descendo"	**Diferenciação pedagógica (AN)**
Ganhar coragem; sentir confiança; aceitar desafios; ter bola	"Ganhei mais coragem de ter a bola"; "senti-me confiante"	**Perceção de competência e confiança**
Inclusão; diversão; flexibilidade; conflitos entre colegas	"O stor tentou incluir toda a gente"; "é mais divertido"	**Clima de aula e inclusão**
Passe; controlo de bola; pouca evolução; evolução noutras modalidades	"Melhorei para passar a bola"; "tenho mais controlo de bola"	**Evolução percebida**

A análise permitiu, assim, identificar seis temas principais: participação e envolvimento, Ensino por Pares e cooperação, diferenciação pedagógica (AN), perceção de competência e confiança; clima de aula e inclusão; e evolução percebida.

Resultados

Participação e Envolvimento

A triangulação dos dados revelou uma tendência de aumento do envolvimento de alguns alunos que inicialmente apresentavam maiores dificuldades ou menor participação.

Nos registos de campo foi possível observar que, ao longo da UD, alguns destes alunos passaram a demonstrar maior disponibilidade para participar nas tarefas, particularmente nas situações de jogo reduzido e no jogo formal 5x5.

Esta tendência foi igualmente reconhecida pelos próprios alunos. No grupo de nível baixo, quando questionado sobre a sua participação, um aluno respondeu:

"Eu aumentei." (NB2)

No grupo de nível baixo/intermédio, os alunos identificaram inclusivamente colegas que, na sua perspetiva, passaram a participar mais:

"O NE1 também." (NBI3)

"O NE1, e a NB3, participaram mais." (NBI1)

Estes dados são coerentes com a observação realizada durante as aulas, embora não permitam afirmar que o aumento tenha ocorrido de forma uniforme em toda a turma.

Importa ainda distinguir participação de tempo de empenhamento motor. Embora se tenham observado comportamentos associados a maior envolvimento, não foi utilizado um instrumento que permitisse determinar o número de minutos efetivamente passados em atividade motora. Assim, os resultados permitem falar de uma tendência de maior participação e envolvimento, mas não de um aumento quantitativamente comprovado do tempo de prática.

Ensino por Pares e Cooperação

O MEP foi uma das estratégias mais facilmente identificadas pelos alunos e apresentou evidências particularmente relevantes ao nível da cooperação. Esta estratégia foi identificada de forma espontânea por um aluno:

"Juntar um fraco com um mais forte." (NI3)

No grupo de nível elevado, um aluno reconheceu diretamente a sua participação enquanto elemento de apoio:
"Para mim resultou que eu ajudei a menina pelo menos a aprender o passe." (NE3)

Este testemunho demonstra que o aluno não percecionou a organização apenas como uma forma de constituir pares, mas como uma oportunidade concreta de ensinar e apoiar um colega.

A observação das aulas permitiu igualmente identificar momentos em que os alunos com maior competência procuraram ajudar os colegas. Contudo, esta dinâmica não ocorreu de forma totalmente uniforme, uma vez que o grau de disponibilidade para assumir o papel de apoio variou entre os pares.

Assim, entre as três estratégias implementadas, o MEP parece ter assumido um papel particularmente relevante na cooperação, apoio e criação de experiências positivas entre alunos com diferentes níveis de competência.

Diferenciação Pedagógica

A AN permitiu adaptar a complexidade das tarefas às características dos alunos. Os alunos reconheceram esta forma de organização, embora nem sempre utilizassem a designação formal. No grupo de nível intermédio, quando questionados sobre a organização da aula, referiram:

"*Aquecimento por grupos."* (NI1)

"Sim, mais fortes e ia descendo." (NI3)

A utilização dos níveis permitiu ao professor realizar uma intervenção mais próxima junto dos alunos com maiores dificuldades e criar tarefas nas quais estes pudessem experimentar sucesso.

Os dados sugerem, portanto, que a AN contribuiu sobretudo para a diferenciação pedagógica e criação de condições de participação, mais do que para uma evolução técnica generalizada.

MED

Os elementos associados ao MED foram particularmente visíveis na organização das equipas, na competição e na atribuição de responsabilidades. Os alunos do grupo avançado identificaram espontaneamente algumas destas estratégias:
"Joguinho onde todos jogavam." (NE2)
"Arbitrar o jogo." (NE2)

A existência de equipas e de situações competitivas parece ter contribuído para tornar os momentos de jogo mais significativos para os alunos. Durante a intervenção foi possível observar que alguns alunos que inicialmente apresentavam comportamentos de afastamento procuraram participar mais nas situações de jogo 5x5.

Assim, o contributo do MED parece ter estado sobretudo relacionado com o envolvimento no jogo, o sentimento de pertença e a responsabilização dos alunos.

No entanto, os dados não permitem atribuir exclusivamente ao MED o aumento da participação observado, uma vez que este modelo foi implementado simultaneamente com o MEP e a AN.

Perceção de Competência e Autoconfiança

A perceção de competência apresentou resultados mais complexos. Alguns alunos identificaram alterações positivas:

> *"Futebol ganhei mais coragem de ter a bola."* (NI3)
> *"Agora já consigo fazer passes com a bola."* (NI1)

No grupo de nível baixo surgiu um exemplo particularmente significativo. O NB1 referiu inicialmente que tinha medo da bola e que não gostava de Futebol.

Contudo, quando questionada sobre uma situação em que se sentiu mais confiante, explicou:

"Com o NE3, houve uma vez que eu me senti confiante ... ele estava-me desafiando para eu roubar bola e me senti confiante." (NB1)

Este episódio demonstra que uma situação de desafio entre pares pode proporcionar uma experiência pontual de sucesso. Contudo, a mesma aluna afirmou posteriormente:

> *"Eu não me senti mais confiante, permaneci igual."* (NB1)

Esta aparente contradição não deve ser eliminada da análise. Pelo contrário, demonstra que uma experiência pontual de confiança não corresponde necessariamente a uma alteração global da perceção de competência.

Assim, os dados sugerem que as estratégias proporcionaram momentos de maior confiança, mas não permitem afirmar que tenha ocorrido um aumento generalizado desta dimensão em todos os alunos.

Clima de Aula e Inclusão

A perceção dos alunos relativamente ao clima de aula foi globalmente positiva.

> *"O 'stor' tentou incluir toda a gente, fez com que toda a gente participasse da aula e aprendesse a jogar."* (NI3)
>
> *"Você já ensina bem que é mais divertido que a nossa professora do ano passado."* (NE3)

Acrescentando ainda que o professor era:

> *"Mais flexível com os alunos."* (NE1)

Estes dados sugerem que os alunos valorizaram uma abordagem pedagógica percecionada como mais próxima, flexível e inclusiva.

Contudo, também foram identificadas algumas dificuldades decorrentes da organização das equipas mistas. Um aluno afirmou:

> *"Não gostei das equipas mistas, porque eles pegam-se."* (NBI2)

Este dado demonstra que a estratégia de misturar alunos com diferentes níveis de competência pode favorecer a inclusão e a cooperação, mas também pode gerar conflitos ou desconforto.

Desta forma, o clima de aula deve ser entendido como globalmente positivo, mas não isento de dificuldades relacionais.

Evolução Técnica

A evolução técnica foi percecionada de forma diferenciada pelos alunos.

> *"Eu até melhorei para passar a bola no futebol."* (NB1)
> *"Tenho mais controlo de bola nos pés."* (NBI1)

Contudo, alguns alunos não identificaram uma evolução significativa especificamente no Futebol.

> *"Tudo menos futebol."* (NBI2)
> *"Bem pouca na minha parte."* (NB1)

Estes dados demonstram que as alterações ao nível da participação e do envolvimento foram mais consistentes do que as alterações ao nível da competência técnica.

Considerando a curta duração da UD, esta diferença deve ser interpretada com prudência, uma vez que alterações técnicas mais profundas requerem períodos de prática mais prolongados.

Síntese de Resultados

A análise conjunta dos registos de campo, das observações suportadas pelos registos vídeo e das perceções dos alunos permitiu identificar tendências positivas, mas também diferenças entre os participantes.

Na Tabela 3, podemos ver os principais resultados, percebidos pelas evidências dos dados obtidos, a associados a cada uma das dimensões.

Tabela 3- Síntese dos principais resultados

Dimensão	Evidência da observação do professor	Perceção dos alunos	Interpretação
Participação e envolvimento	Maior disponibilidade de alguns alunos inicialmente menos envolvidos para participar nas tarefas e situações de jogo.	"Eu aumentei." (NB2)	Verificou-se uma tendência de aumento do envolvimento, embora não uniforme.
Ensino por Pares	Maior interação e apoio entre alunos com diferentes níveis de competência.	"Juntar um fraco com um mais forte." (NI3); "ajudei a menina a aprender o passe." (NE3))	A estratégia favoreceu a cooperação e o apoio entre pares.
MED	Maior envolvimento nos momentos de jogo e participação em responsabilidades.	"Joguinho onde todos jogavam." (NE2); "Arbitrar o jogo." (NE2)	A estrutura de equipas e jogo parece ter favorecido o envolvimento.
Diferenciação pedagógica	Adequação das tarefas e intervenção mais próxima junto dos alunos com dificuldades.	"Aquecimento, grupos." (NI1); "mais fortes e ia descendo." (NI3)	Criou condições de participação mais ajustadas aos diferentes níveis.
Confiança	Foram observados momentos de maior disponibilidade para aceitar desafios e participar.	"Ganhei mais coragem de ter a bola." (NI3); "senti-me confiante." (NB1)	Algumas experiências contribuíram para momentos de maior confiança.
Clima e inclusão	Foram observados momentos de cooperação e interação entre alunos.	"O stor tentou incluir toda a gente." (NI3)	Os alunos percecionaram um ambiente globalmente positivo e inclusivo.
Evolução técnica	Foram observadas algumas melhorias, embora sem progressão uniforme.	"Melhorei para passar a bola." (NB1); "tenho mais controlo de bola." (NBI1)	Existiram melhorias específicas, mas não generalizadas.
Persistência das dificuldades	Alguns alunos continuaram a apresentar dificuldades e hesitação.	"Permaneci igual." (NB1); "Tudo menos futebol." (NBI2)	A intervenção não produziu os mesmos efeitos em todos os alunos.

Síntese interpretativa dos contributos das estratégias

Embora as três estratégias tenham sido implementadas de forma articulada, os dados sugerem que os seus contributos não foram percecionados de forma equivalente.

Na Tabela 4 podemos ver uma associação dos resultados obtidos com cada uma das estratégias utilizadas, dando uma evidência do contributo de cada uma.

Tabela 4- Contributos diferenciados das estratégias pedagógicas

Estratégia	Principal evidência	Dimensão em que parece ter tido maior contributo
MED	Equipas permanentes, jogo 5x5, competição e arbitragem	Envolvimento no jogo, pertença e responsabilização
MEP	Alunos mais competentes apoiaram e desafiaram colegas	Cooperação, apoio e confiança
AN	Adequação das tarefas e intervenção mais próxima do professor	Participação e criação de condições de sucesso

Esta leitura permite evitar uma conclusão excessivamente simplista de que “as três estratégias funcionaram”. Os dados sugerem antes que as estratégias contribuíram de formas diferentes para o processo de envolvimento.

O MEP parece ter sido particularmente relevante para a cooperação e apoio entre alunos. A AN para a adequação das tarefas às capacidades dos alunos. E os elementos do MED para a estruturação do jogo e o envolvimento nas situações competitivas.

A articulação das três estratégias parece, assim, ter criado um ambiente no qual diferentes necessidades dos alunos podiam ser simultaneamente consideradas.

Discussão

Os resultados sugerem que a articulação entre as estratégias do MED, do MEP e da AN criaram condições favoráveis ao envolvimento dos alunos durante a UD de Futebol.

Contudo, a análise dos dados não permite concluir que as três estratégias tenham produzido efeitos equivalentes ou que todos os alunos tenham evoluído da mesma forma. Pelo contrário, os resultados revelam diferentes níveis de impacto consoante a dimensão analisada.

Ao nível da participação, verificou-se uma tendência positiva, sobretudo entre alguns alunos inicialmente menos envolvidos. Esta tendência foi observada pelo professor e reconhecida pelos próprios participantes. No entanto, não tendo sido utilizado um instrumento específico de quantificação do tempo de empenhamento motor, não é possível afirmar que tenha existido um aumento quantitativo desse tempo.

Os resultados são, assim, mais adequadamente interpretados como evidência de uma maior disponibilidade para participar e permanecer envolvido nas tarefas, particularmente em situações de jogo.

O MEP parece ter assumido especial relevância na dimensão da cooperação. Os testemunhos dos alunos demonstram que alguns participantes

reconheceram explicitamente o papel de ajudar colegas com maiores dificuldades. Esta dimensão aproxima-se dos princípios defendidos por Wallhead e O'Sullivan (2007), relativamente ao potencial do ensino entre pares para promover interação, responsabilidade e aprendizagem.

Os registos de campo indicam que a diferenciação pedagógica através da AN parece ter contribuído principalmente para a criação de condições de participação ajustadas às capacidades dos alunos. A intervenção mais próxima do professor junto dos alunos com maiores dificuldades permitiu acompanhar de forma mais individualizada a realização das tarefas.

Por sua vez e segundo os alunos, os elementos associados ao MED parecem ter contribuído sobretudo para o envolvimento nas situações de jogo. A existência de equipas, competição e responsabilidades parece ter conferido maior significado às tarefas.

Assim, os resultados reforçam a ideia de que a utilização articulada de diferentes estratégias pode ser particularmente adequada em turmas heterogéneas. Em vez de procurar uma única estratégia capaz de responder a todas as necessidades, a intervenção permitiu combinar diferentes formas de organização e participação.

Um dos resultados mais relevantes foi a diferença entre participação e evolução técnica. Alguns alunos reconheceram que passaram a participar mais ou a sentir maior confiança, mas não identificaram necessariamente uma evolução técnica significativa no Futebol.

Esta situação demonstra que o sucesso de uma intervenção pedagógica não deve ser avaliado exclusivamente através da melhoria do desempenho motor. Num contexto escolar, aumentar a participação de um aluno que anteriormente evitava a tarefa pode constituir um resultado pedagógico relevante, mesmo quando a evolução técnica ainda não é evidente.

A experiência do NB1 é particularmente ilustrativa desta questão. Apesar de afirmar que não se sentia globalmente mais confiante, identificou uma situação

concreta em que se sentiu capaz de enfrentar um desafio colocado por um colega. Este resultado pode ser relacionado com a necessidade de competência proposta pela Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), demonstrando que experiências pontuais de sucesso podem assumir importância no processo de envolvimento.

Segundo os alunos, o clima de aula foi percecionado de forma globalmente positiva, embora tenham sido identificadas situações de conflito entre alunos. Esta informação é importante porque demonstra que a implementação de estratégias inclusivas não elimina automaticamente as dificuldades relacionais existentes numa turma.

No conjunto, os resultados sugerem que a intervenção teve maior impacto ao nível do envolvimento, participação, cooperação e inclusão do que ao nível da evolução técnica. Esta conclusão parece ser a mais coerente com a natureza qualitativa do estudo e com a duração relativamente reduzida da UD.

Limitações do Projeto

Apesar dos resultados obtidos, importa reconhecer algumas limitações metodológicas e contextuais.

Em primeiro lugar, trata-se de um estudo qualitativo e de Investigação-Ação, desenvolvido numa única turma do 9.º ano, o que limita a possibilidade de generalização dos resultados para outros contextos.

Em segundo lugar, a duração da UD foi reduzida, podendo não ter sido suficiente para produzir alterações profundas e consistentes ao nível das competências técnico-táticas.

Outra limitação prende-se com o papel do professor enquanto investigador. A dupla função de docente e investigador pode introduzir algum viés na observação e interpretação dos comportamentos dos alunos, uma vez que é o mesmo que observa o vídeo e escreve as notas de campo e reflexões, logo, as mesmas deixam de ser fontes independentes.

O Focus Group foi igualmente realizado com uma amostra reduzida da turma. Embora tenha permitido recolher informação rica e detalhada, não incluiu todos os alunos, podendo ter ficado de fora algumas perspetivas.

Importa ainda salientar que o tempo de empenhamento motor não foi quantificado através de um sistema de observação específico. Assim, embora a intervenção tenha sido orientada para aumentar as oportunidades de prática e os registos indiquem uma maior participação de alguns alunos, não é possível afirmar quantitativamente que tenha existido um aumento do tempo efetivo de empenhamento motor.

Outra limitação prende-se com a impossibilidade de estabelecer uma relação causal entre cada uma das estratégias implementadas e os resultados observados. O MED, o MEP e a AN foram utilizados de forma articulada e simultânea, pelo que não é possível determinar isoladamente qual das estratégias foi responsável por cada alteração observada. A análise permitiu, contudo, identificar dimensões nas quais cada estratégia parece ter assumido maior relevância, com base nas observações realizadas e nas perceções dos alunos.

Por fim, a utilização dos registos vídeo teve essencialmente uma função de suporte à observação e às notas de campo, não constituindo um sistema independente de avaliação quantitativa da participação.

Considerações Finais

A articulação entre o MED, o MEP e a AN parece ter criado condições pedagógicas favoráveis ao aumento da participação e do envolvimento de alguns alunos, particularmente daqueles que inicialmente apresentavam maiores dificuldades. Contudo, não foi possível quantificar um eventual aumento do tempo de empenhamento motor, nem estabelecer uma relação causal entre cada uma das estratégias implementadas e a aprendizagem dos alunos. Assim, os resultados sugerem um contributo positivo da articulação destas estratégias para o envolvimento dos alunos, embora não permitam determinar o efeito específico de cada uma delas.

Referências Bibliográficas

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos**.** *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 7*(3), 401–421.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner* (3rd ed.). Deakin University Press.

Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education: Eight instructional models for physical education* (3a ed). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway, Publishers, Inc.

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

Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2019). *Complete Guide to Sport Education* (3rd ed.). Human Kinetics.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wallhead, T., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education, 23*(1), 4–18.

Wallhead, T. L., & O'Sullivan, M. (2007). A didactic analysis of content development during the peer teaching tasks of a Sport Education season. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *12*(3), 243–264.

7. Conclusão

O EP constituiu uma etapa fundamental no meu percurso académico e pessoal, permitindo-me colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação e desenvolver progressivamente a minha identidade enquanto futuro professor de EF. Este percurso foi marcado por um processo contínuo de aprendizagem, reflexão e adaptação, no qual compreendi a complexidade e a responsabilidade inerentes à profissão docente.

Ao longo do ano letivo, evoluí significativamente nas diferentes dimensões da PP, nomeadamente no planeamento, na intervenção, na avaliação e na capacidade de refletir sobre as minhas próprias decisões enquanto professor. A experiência adquirida permitiu-me perceber que o ensino deve ser centrado nos alunos, nas suas características e necessidades, procurando criar oportunidades de aprendizagem significativas para todos.

A utilização de diferentes modelos de ensino, a observação das aulas dos colegas e a participação nas diversas atividades da escola contribuíram para uma visão mais abrangente da função docente, mostrando-me que o papel do professor ultrapassa a lecionação das aulas e envolve também a construção de relações, a colaboração e o contributo para a comunidade educativa.

Apesar dos desafios encontrados ao longo deste percurso, considero que o EP foi uma experiência extremamente enriquecedora, que consolidou a minha vontade de seguir a profissão docente. Termino esta etapa com a consciência de que este é apenas o início do meu desenvolvimento enquanto professor, levando comigo a importância da reflexão, da aprendizagem contínua e da procura constante pela melhoria da minha PP.

8. Referências Bibliográficas

Batista, P., Queirós, P., & Rolim, R. (2015). *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Editora FADEUP.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.

Coutinho, P., Bessa, C., & Mesquita, I. (2024). O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão. In C. Farias, I. Mesquita, J. Afonso, E. Azevedo, C. Bessa, M. Brochado, P. Coutinho, A. Dania, J. Fernandez-Rio, A. Ramos, E. Ribeiro, R. Silva, J. Teixeira, & C. Valério (Eds.), (pp. 191–196). Editora FADEUP

Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Oxon: Routledge.

Fernandes, D. (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. Revista Portuguesa de Educação, 19(2), 21–50.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.

Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education, 53*(1), 33–43. https://doi.org/10.1177/0022487102053001004

Mesquita, I. (2005). A pedagogia do treino desportivo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 5(1), 113–122.

Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39–68). Lisboa: FMH.

Mesquita, I., Rolim, R., Batista, P., Queirós, P. & Graça, A. (2025). *Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do 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.* Porto: FADEUP.

Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education: Eight instructional models for physical education* (3a ed). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway, Publishers, Inc.

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Física*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Panadero, E., Brown, G. T. L., & Strijbos, J. W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review, 28*(4), 803-830. doi:10.1007/s10648-015-9350-2

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da educação – conselho científico para a avaliação de professores.

Rink, J. E. (2001*).* Investigating the assumptions of pedagogy*. Journal of Teaching in Physical Education*, *20*(2), 112-128.

Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). McGraw-Hill Education.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). A instrução e o feedback pedagógico. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69–96). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Rosado, A., & Mesquita, I. (Eds.). (2011). *Pedagogia do Desporto*. Edições FMH.

Rosado, A. (2015). Estratégias de intervenção precoce de combate à indisciplina.

Rosenshine, B. (2008). *Five meanings of direct instruction. Center on Innovation & Improvement,* Urbana: Lincoln

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

Siedentop, D. (1998). *Introduction to physical education, fitness and sport*. Mountain View: Mayfield.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (1999). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mayfield Publishing Company.

Tannehill, D., Van der Mars, H., & MacPhail, A. (2013). *Building Effective Physical Education Programs*. Burlington, MA: Jones and Bartlett Publishers.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities*. Champaign, IL: Human Kinetics.

9. Anexos

Anexo 1- Regulamento Específico da Disciplina de Educação Física

Agrupamento de Escolas Pêro Vaz De Caminha, Porto

REGULAMENTO ESPECÍFICO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1- As aulas de Educação Física funcionam no Pavilhão Gimnodesportivo e no Espaço Exterior a isso destinado. Quando estão a decorrer aulas no exterior não é permitida a permanência no espaço de alunos que não pertençam à turma.

2- Só é permitida a entrada dos alunos nas instalações desportivas após o toque de entrada.

3- Os alunos devem zelar pela manutenção e limpeza dos espaços desportivos, balneários e corredores de acesso.

4- Qualquer aluno será responsável pelos danos que pratique, quer nas instalações, quer no material desportivo.

5- Todos os alunos deverão ser portadores de equipamento desportivo adequado, apenas utilizado nas aulas de Educação Física bem como os utensílios de higiene pessoal.

6- Antes do início da aula é obrigatórios os alunos:

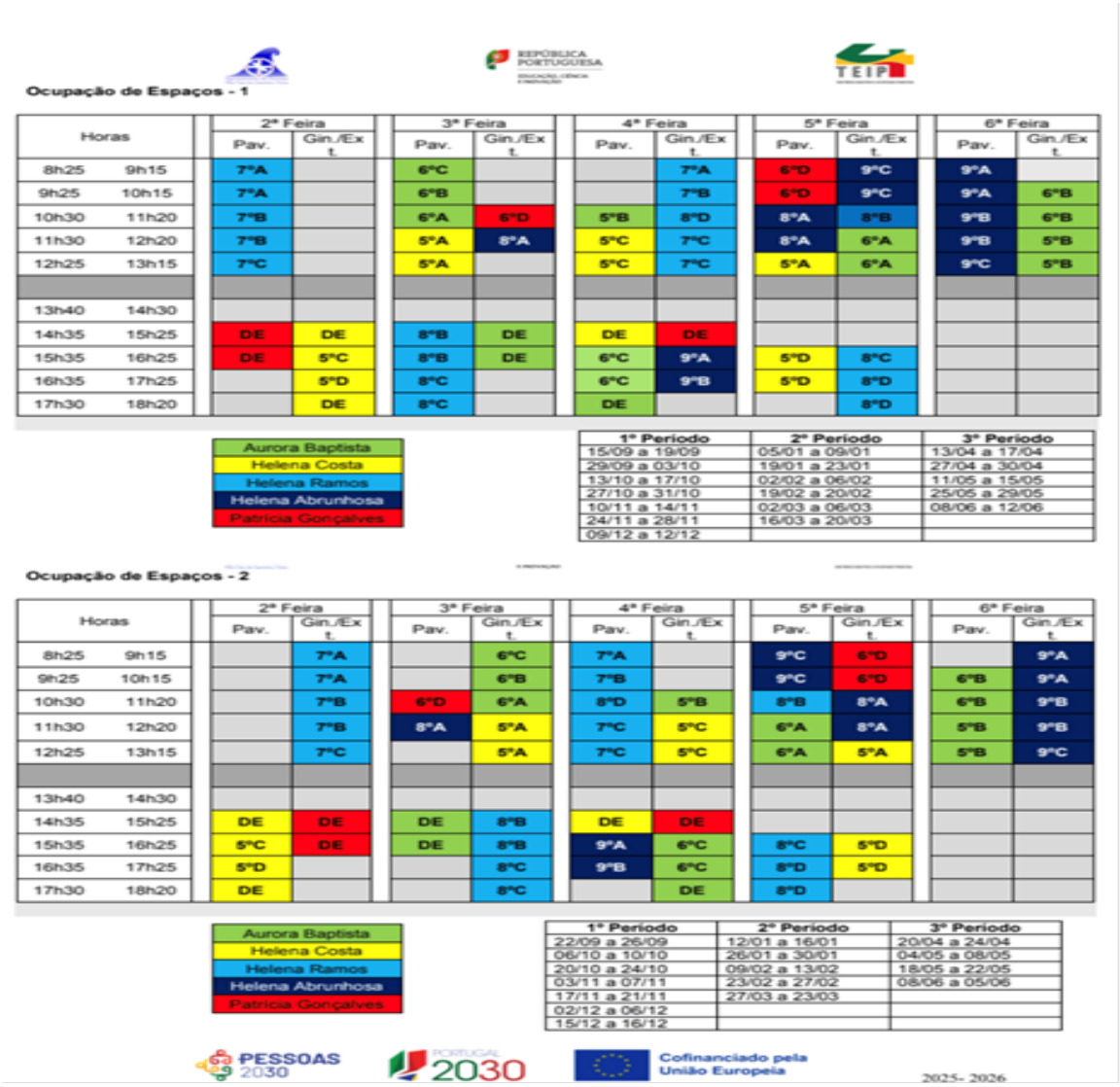
a) Retirar anéis, pulseiras, colares ou outros objetos que coloquem em causa a segurança individual e/ou coletiva durante a execução das tarefas solicitadas pelo professor. Estes bens são guardados numa bolsa do próprio aluno e colocados numa das gavetas da secretária que se encontra frente à porta dos balneários; a gaveta encontra-se fechada durante todo o período da aula; só o próprio, no final da saída dos balneários poderá retirar os seus pertences; esclarece-se que o desaparecimento ou dano de qualquer pertence é da responsabilidade do aluno, caso queira aqui guardar os pertences;

b) Prender o cabelo, caso este seja esteja com comprimento que permita ser preso.

7- Sempre que o aluno compareça sem o material imprescindível para o desenvolvimento das atividades práticas da aula, deverá apresentar-se com material para elaborar o "relatório de aula" e ser-lhe-á marcada falta de material.

8- Sempre que o aluno compareça na aula após o término da ativação geral, este ficará impedido de realizar aula prática, dado que a ativação geral visa a preparação psicológica e física para os exercícios posteriores e tem elevada importância na prevenção de lesões.

Anexo 2- Roulement de Espaços



Ocupação de Espaços - 1

Horas		2ª Feira		3ª Feira		4ª Feira		5ª Feira		6ª Feira	
		Pav.	Gin./Ext.	Pav.	Gin./Ext.	Pav.	Gin./Ext.	Pav.	Gin./Ext.	Pav.	Gin./Ext.
8h25	9h15	7ºA		6ºC			7ºA	6ºD	9ºC	9ºA	
9h25	10h15	7ºA		6ºB			7ºB	6ºD	9ºC	9ºA	6ºB
10h30	11h20	7ºB		6ºA	6ºD	5ºB	8ºD	8ºA	8ºB	9ºB	6ºB
11h30	12h20	7ºB		5ºA	8ºA	5ºC	7ºC	8ºA	6ºA	9ºB	5ºB
12h25	13h15	7ºC		5ºA		5ºC	7ºC	5ºA	6ºA	9ºC	5ºB
13h40	14h30										
14h35	15h25	DE	DE	8ºB	DE	DE	DE				
15h35	16h25	DE	5ºC	8ºB	DE	6ºC	9ºA	5ºD	8ºC		
16h35	17h25		5ºD	8ºC		6ºC	9ºB	5ºD	8ºD		
17h30	18h20		DE	8ºC		DE			8ºD		

Aurora Baptista
Helena Costa
Helena Ramos
Helena Abrunhosa
Patrícia Gonçalves

1º Período	2º Período	3º Período
15/09 a 19/09	05/01 a 09/01	13/04 a 17/04
29/09 a 03/10	19/01 a 23/01	27/04 a 30/04
13/10 a 17/10	02/02 a 06/02	11/05 a 15/05
27/10 a 31/10	19/02 a 20/02	25/05 a 29/05
10/11 a 14/11	02/03 a 06/03	08/06 a 12/06
24/11 a 28/11	16/03 a 20/03	
09/12 a 12/12		

Ocupação de Espaços - 2

Horas		2ª Feira		3ª Feira		4ª Feira		5ª Feira		6ª Feira	
		Pav.	Gin./Ext.	Pav.	Gin./Ext.	Pav.	Gin./Ext.	Pav.	Gin./Ext.	Pav.	Gin./Ext.
8h25	9h15		7ºA		6ºC	7ºA		9ºC	6ºD		9ºA
9h25	10h15		7ºA		6ºB	7ºB		9ºC	6ºD	6ºB	9ºA
10h30	11h20		7ºB	6ºD	6ºA	8ºD	5ºB	8ºB	8ºA	6ºB	9ºB
11h30	12h20		7ºB	8ºA	5ºA	7ºC	5ºC	6ºA	8ºA	5ºB	9ºB
12h25	13h15		7ºC		5ºA	7ºC	5ºC	6ºA	5ºA	5ºB	9ºC
13h40	14h30										
14h35	15h25	DE	DE	DE	8ºB	DE	DE				
15h35	16h25	5ºC	DE	DE	8ºB	9ºA	6ºC	8ºC	5ºD		
16h35	17h25	5ºD			8ºC	9ºB	6ºC	8ºD	5ºD		
17h30	18h20	DE			8ºC		DE	8ºD			

Aurora Baptista
Helena Costa
Helena Ramos
Helena Abrunhosa
Patrícia Gonçalves

1º Período	2º Período	3º Período
22/09 a 26/09	12/01 a 16/01	20/04 a 24/04
06/10 a 10/10	26/01 a 30/01	04/05 a 08/05
20/10 a 24/10	09/02 a 13/02	18/05 a 22/05
03/11 a 07/11	23/02 a 27/02	08/06 a 05/06
17/11 a 21/11	27/03 a 23/03	
02/12 a 06/12		
15/12 a 16/12		

PESSOAS 2030 · PORTUGAL 2030 · Cofinanciado pela União Europeia

2025- 2026

Anexo 3- Planeamento Anual Geral de Educação Física

Escola EB Pêro Vaz de Caminha

Planeamento Anual Geral de Educação Física – 3º ciclo

1º Período				
Semanas	**Setembro**	**Outubro**	**Novembro**	**Dezembro**
	15- 19 22 – 26 29 – 03	06– 10 13 – 17 20 – 24 27 – 31	03 – 07 10 – 14 17 – 21 24 – 28	02 – 05 09 – 12 15 - 16

	3ºCEB		
	7ºano	**8ºano**	**9ºano**
1ºPeríodo	Aptidão Física (04)	Aptidão Física (04)	Aptidão Física (04)
	Basquetebol (14)	Basquetebol (14)	Basquetebol (14)
	Atletismo (Saltos - comprimento Corridas - velocidade) (10)	Atletismo (Saltos – triplo salto Corridas - estafetas) (10)	Atletismo (Saltos - altura Corridas – barreiras) (10)
	Tag-Rugby (14)	Tag-Rugby (14)	Tag-Rugby (14)
	Atividade Alternativa (14) *	Atividade Alternativa (14) *	Atividade Alternativa (14) *
	Atividades Competitivas **Basquetebol** 28/10/2025 (14.35) **Tag-Rugby** 16/12/2025 - (9.25)	Atividades Competitivas **Basquetebol** 29/10/2025 (14.35) **Tag-Rugby** 16/12/2025 - (10.30)	Atividades Competitivas **Basquetebol** 30/10/2025 (14.35) **Tag-Rugby** 16/12/2025 - (12.25)
Dia do Desporto Escolar 24 e 25/09/2025 (Horário Escolar de cada turma) **Corta-mato** 10/12/2025 - (Toda a Manhã) **Jogo Professores Alunos** 10/12/2025 - (15.35)			
Nº total de aulas: 42 * Apenas para as turmas que frequentam as aulas de natação na FADEUP			

Educação Física 2025-2026

Anexo 4- Planeamento Anual 9ºB

1º Período				
Mês	**Dia**	**Aula**	**Unidade Didática**	**Espaço**
Setembro	17	3	Aptidão Física (1)	Ginásio/Exterior
	19	4 e 5	Aptidão Física (2 e 3)	Pavilhão
	24	6	Dia do Desporto Escolar	Pavilhão
	26	7 e 8	Aptidão Física (4) / Atletismo (1)	Ginásio/Exterior
Outubro	1	9	Atletismo (2)	Ginásio/Exterior
	3	10 e 11	Basquetebol (1 e 2)	Pavilhão
	8	12	Basquetebol (3)	Pavilhão
	10	13 e 14	Atletismo (3 e 4)	Ginásio/Exterior
	15	15	Atletismo (5)	Ginásio/Exterior
	17	16 e 17	Basquetebol (4 e 5)	Pavilhão
	22	18	Basquetebol (6)	Pavilhão
	24	19 e 20	Atletismo (6 e 7)	Ginásio/Exterior
	29	21	Atletismo (8)	Ginásio/Exterior
	31	22 e 23	Natação (1 e 2)	Pavilhão
Novembro	5	24	Tag-rugby (1)	Pavilhão
	7	25 e 26	Natação (3 e 4)	Ginásio/Exterior
	12	27	Tag-rugby (2)	Ginásio/Exterior
	14	28 e 29	Natação (5 e 6)	Pavilhão
	19	30	Tag-rugby (3)	Pavilhão
	21	31 e 32	Natação (7 e 8)	Ginásio/Exterior
	26	33	Tag-rugby (4)	Ginásio/Exterior
	28	34 e 35	Natação (9 e 10)	Pavilhão
Dezembro	3	36	Tag-rugby (5)	Pavilhão
	5	37 e 38	Natação (11 e 12)	Ginásio/Exterior
	10	39	Tag-rugby (6)	Ginásio/Exterior
	12	40 e 41	Natação (13 e 14)	Pavilhão
2º Período				
Mês	**Dia**	**Aula**	**Unidade Didática**	**Espaço**
Janeiro	7	42	Ginástica (1)	Ginásio/Exterior
	9	43 e 44	Natação (11 e 12)	Pavilhão
	14	45	Badminton (1)	Pavilhão
	16	46 e 47	Natação (13 e 14)	Ginásio/Exterior
	21	48	Ginástica (2)	Ginásio/Exterior
	23	49 e 50	Badminton (2 e 3)	Pavilhão
	28	51	Badminton (4)	Pavilhão
	30	52 e 53	Ginástica (3 e 4)	Ginásio/Exterior
Fevereiro	4	54	Ginástica (5)	Ginásio/Exterior
	6	55 e 56	Badminton (5 e 6)	Pavilhão
	11	57	Badminton (7)	Pavilhão
	13	58 e 59	Ginástica (6 e 7)	Ginásio/Exterior
	20	60 e 61	Atletismo (1 e 2)	Pavilhão
	25	62	Futebol (1)	Pavilhão
	27	63 e 64	Atletismo (3 e 4)	Ginásio/Exterior
Março	4	65	Atletismo (5)	Ginásio/Exterior
	6	66 e 67	Futebol (2 e 3)	Pavilhão
	11	68	Futebol (4)	Pavilhão
	13	69 e 70	Futebol (5 e 6)	Ginásio/Exterior
	18	71	Futebol (7)	Ginásio/Exterior
	20	72 e 73	Atividade do Pré Escolar	Pavilhão
	25	74	Futebol (8)	Pavilhão
	27	75 e 76	Futebol (9 e 10)	Ginásio/Exterior

3º Período				
Mês	**Dia**	**Aula**	**Unidade Didática**	**Espaço**
Abril	15	77	Orientação (1)	Ginásio/Exterior
	17	78 e 79	Voleibol (1 e 2)	Pavilhão
	22	80	Voleibol (3)	Pavilhão
	24	81 e 82	Dança (1 e 2)	Ginásio/Exterior
	29	83	Dança (3)	Ginásio/Exterior
Maio	6	84	Voleibol (4)	Pavilhão
	8	85 e 86	Orientação (2 e 3)	Ginásio/Exterior
	13	87	Aptidão Física (1)	Ginásio/Exterior
	15	88 e 89	Voleibol (5 e 6)	Pavilhão
	20	90	Voleibol (7) AS	Pavilhão
	22	91 e 92	Aptidão Física (2 e 3)	Ginásio/Exterior
	27	93	Aptidão Física (4)	Ginásio/Exterior
	29	94 e 95	Autoavaliação	Pavilhão
Junho	3	96	Parque Aquático de Amarante	Pavilhão
	5	97 e 98		Ginásio/Exterior

Anexo 5- Unidade Didática

UD de Futebol									
Data			25/fev	06/mar	11/mar	13/mar	18/mar	20/mar	25/mar
Nº da aula			62	66 e 67	68	69 e 70	71	74 e 75	76
Habilidades Motoras	Habilidades Técnicas	Condução de bola	AD	E	E			AS	Torneio de futebol
		Finta		E	E				
		Passe/receção				E	E		
		Remate				E	E		
		Interceção			E	E	E		
		Posição defensiva			E	E			
	Princípios de Jogo	Penetração		I/E	E				
		Contenção		I/E	E				
		Cobertura Ofensiva				I/E	E		
		Cobertura Defensiva				I/E	E		
	Jogo 5x5			E		E	E		
Cultura Desportiva	Regras	Faltas/infrações		x		x			
		Começo e recomeço de jogo		x		x			
		Sinalética de arbitragem		x		x	x		
Aptidão física	Resistência			10' corrida		10' corrida			
	Velocidade			6x percurso		6x percurso			
	Agilidade			swallom c/ bola 4x		swallom c/ bola 4x			

Anexo 6- Plano de Aula

Plano de Aula (Exemplos parcelares)

Professor: Filipe Moura	**Ano: 9º** **Turma: B**	**Data: 11/nov** **Aula nº: 12**	**Nº de Alunos: 18**
Unidade Didática: Basquetebol **Função Didática: exercitação** **Sessão nº _4_ em __19__**	**Local: Pêro Vaz de Caminha** **Espaço: Pavilhão**	**Hora: 16h35-17h25** **Duração:50'** **Tempo Útil: 35'**	**Material: 10 bolas de basquetebol, conjunto de sinalizadores, 5 conjuntos de coletes (3 de cada cor)**

Objetivos:
Aplicar em situação de superioridade numérica o lançamento em apoio e o drible de proteção. Exercitar o passe, corte e reposição. Cooperar com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem, aceitando as opções e falhas dos seus colegas e dando sugestões que favoreçam a sua melhoria.

Parte	TP	Objetivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem	Componentes Críticas	Organiz. Alunos/Prof.
INICIAL	**10'** 16h40 Às 16h50	O aluno exercita o drible de proteção, mantendo o controlo da bola em drible e impedindo que o colega lhe roube a bola.	**Jogo Caça bolas** Alunos devem utilizar o drible de proteção, para protegerem a sua bola e evitar que o colega a roube. Caso percam a bola devem tentar roubar outra sem ser a do colega que acabou de lhes roubar a bola.	Driblar com a mão mais afastada do adversário, utilizando o seu corpo como um escudo para a bola. Controla o adversário com o braço que tem livre, sem empurrar.	Os alunos divididos em 2 meios-campos de basquetebol, metade dos alunos começa com bola e a outra metade começa sem bola.
FUNDAMENTAL	**10'** 16h50 Às 17h	O aluno realiza o lançamento em apoio. O aluno corta para o cesto para poder finalizar.	**Situação de 1x1+1** Um jogador com bola passa a bola, marcado por um defensor, passa a bola a um apoio e corta para receber a bola perto do cesto e finalizar. O defesa em desvantagem, tem de tocar num cone afastado antes de poder defender, dando assim uma vantagem maior ao ataque.	Cortar em direção ao cesto. Sinalizar com a mão levantada para receber bola. Realizar o lançamento em apoio.	Alunos divididos em grupos de 4, Trabalha cada grupo numa tabela
	10' 17h Às 17h10	O aluno realiza o passe e corte (posição 6) e reposição em ataque posicional.	**3x1 em ½ campo – ataque posicional** Na organização do ataque, os alunos devem realizar o passe para um dos colegas. O jogador que recebe a bola, enquadra com o cesto e observa o corte até ao fim, mas não passa. Depois do corte os spots à direita e à esquerda do portador da bola devem ser ocupados. Após uma série de 3 passes (seguidos de corte e reposição) os atacantes podem aproveitar uma situação de finalização. A defesa deve de ser individual e passiva, e após a finalização da série de passes, as equipas trocam de funções.	Spots à esquerda e direita do portador da bola devem estar sempre ocupados. Cortar para perto do cesto (posição 6)	Alunos divididos em equipas de 3, jogam em 3 meios-campos.
FINAL	**10'** 17h15 Às 17h25	O aluno toma banho e troca de roupa	Saída dos alunos para o balneário, para tomar banho, fazer a higiene pessoal e trocar de roupa.		Professor Filipe, controla a saída dos alunos.

Anexo 7- Ficha de Caracterização da Turma

Ficha de Caracterização - Educação Física

1. Identificação do Aluno

Nome: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: ___/___/_____

Turma: _____ Nº: _____

Encarregado de Educação: _____

Contacto do Encarregado de Educação: _____

2. Condições de Saúde

Possui alguma doença ou condição que impeça a prática de atividade física?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, qual? _____

Toma medicação regularmente? ☐ Sim ☐ Não

Se sim, qual? _____

Tem alergias? ☐ Sim ☐ Não

Se sim, quais? _____

3. Hábitos de Atividade Física

Pratica algum desporto fora da escola? ☐ Sim ☐ Não

Se sim, qual(is)? _____

Quantas vezes por semana pratica? _____

4. Preferências em Educação Física

Atividades que mais gosta: _____

Atividades que menos gosta: _____

Anexo 8- Ficha de Trabalho

Agrupamento de Escolas Pêro Vaz De Caminha, Porto ***Ficha de Trabalho** - Disciplina de Educação Física* *Nome:* _____ *Turma:* _____ *N.º* ____ *O professor:* _____ Data: ____ / ____ / ____ *O (A) Enc. Educação:* _____	**Classificação** ☐ Insuficiente (0% a 49%) ☐ Suficiente (50% a 69%) ☐ Bom (70% a 89%) ☐ Muito Bom (90% a 100%)

Não fiz aula prática porque _____

Qual a modalidade que os alunos estão a aprender? _____

Complete as seguintes frases com os termos corretos. (espargata, roda, avião, cabeça, movimento, braços, ponte)

1. Podes realizar o apoio facial invertido de _____ e de _____ para rolamento.
2. Na _____, apoias as mãos alternadamente no solo, colocando a primeira mão no sentido do _____.
3. O _____ é um elemento de equilíbrio.
4. A _____ e a _____ são elementos de flexibilidade.

Responde como verdadeiro (V) ou falso (F) as seguintes afirmações.

No rolamento à frente, engrupado, as mãos são colocadas à largura dos ombros, com os dedos afastados e virados para a frente. _____

A repulsão é um movimento de afastamento entre o braço e a perna. _____

O salto em extensão com meia-volta é um elemento de ligação. _____

A espargata é um elemento de flexibilidade. _____

No pino de cabeça as mãos devem formar um quadrado com a cabeça. _____

Diz o nome dos seguintes aparelhos de ginástica.








Anexo 9- Ficha de Relatório

Agrupamento de Escolas Pêro Vaz De Caminha, Porto
RELATÓRIO DE AULA - Disciplina de Educação Física

Classificação
- Insuficiente (0% a 49%)
- Suficiente (50% a 69%)
- Bom (70% a 89%)
- Muito Bom (90% a 100%)

Nome: _____ *Turma:* _____ *N.º*____
O professor: _____ Data: ____ / ____ / ____
O (A) Enc. Educação: _____

Não fiz aula prática porque _____

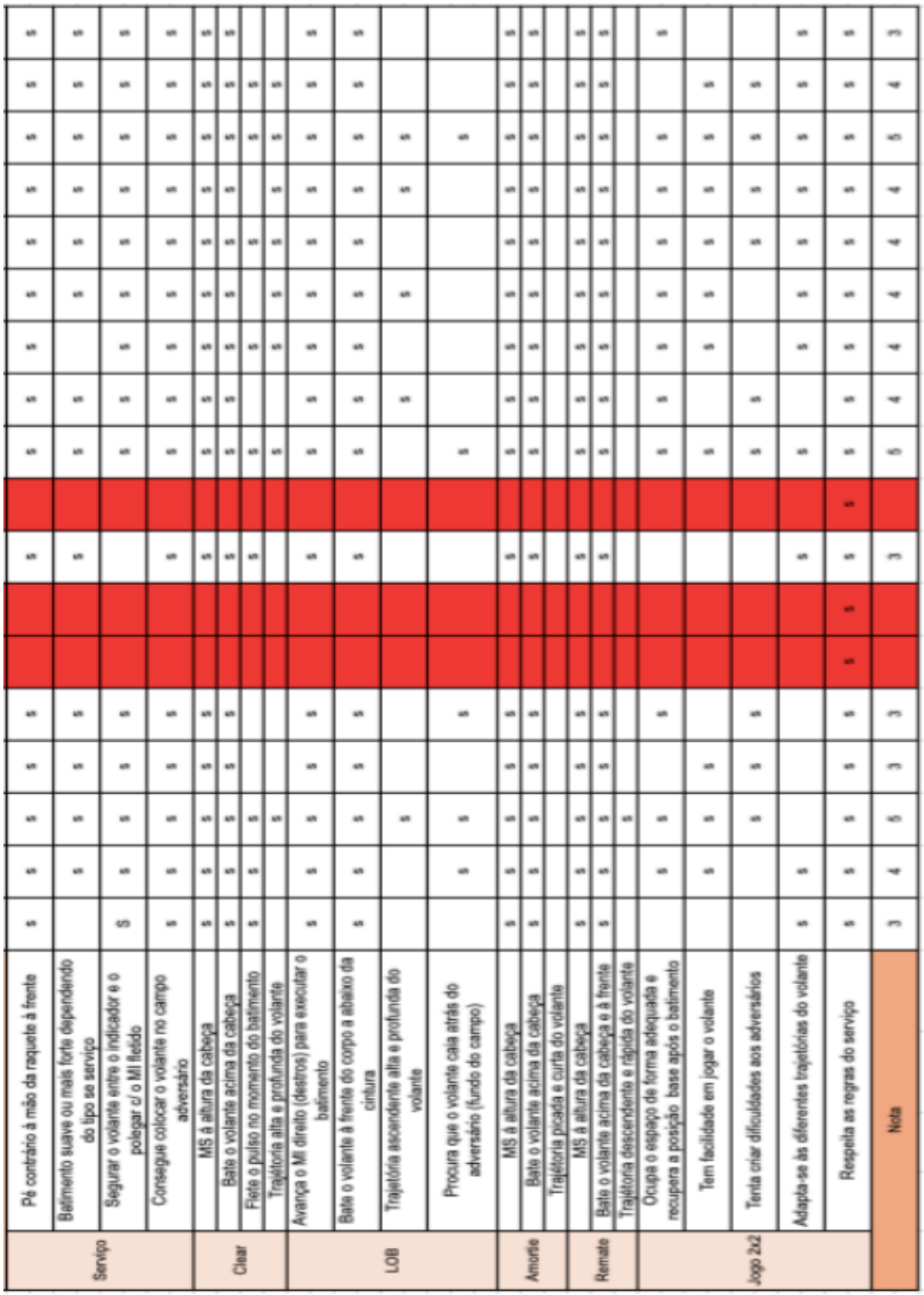
Em cada linha descreve pormenorizadamente um exercício da aula que estás a assistir usando palavras e desenhos.

Exercício	Descrição	Desenho
1		
2		
3		

Anexo 10- Avaliação Diagnóstica

Habilidades Técnicas						Habilidades táticas			
Passe		Drible		Lançamentos					
Utiliza o passe para criar oportunidades de finalização.	Utiliza o tipo de passe mais adequado à situação	Utiliza o drible para protejer a bola	Utiliza o drible para se aproximar do cesto	Utiliza o tipo de lançamento adequado à situação	Lança quando está melhor posicionado	Desmarcação c/ bola	Desmarcação s/ bola	Marcação individual	Compreende o objetivo do jogo
sim	não	não	sim	não	Não	não	sim	sim	sim
sim	sim	sim	não	não	sim	sim	sim	sim	sim
sim	sim	sim	sim	não	sim	sim	sim	sim	sim
sim	sim	não	sim	não	sim	sim	sim	sim	sim
não	não	não	não	não	não	não	não	sim	não
não	não	não	sim	não	não	não	sim	sim	sim
não	não	não	não	não	não	não	não	sim	não
sim	Sim	Sim	não	não	sim	sim	sim	sim	sim
sim	não	não	não	não	não	não	sim	sim	sim
sim	não	sim	sim	não	sim	sim	sim	sim	sim
sim	Sim	sim	sim	não	sim	sim	sim	sim	sim
sim	não	não	sim	não	sim	sim	sim	sim	sim
sim	Sim	sim	sim	não	sim	sim	sim	sim	sim
sim	não	sim	sim	não	sim	sim	sim	sim	sim
sim	não	não	não	não	sim	sim	sim	sim	sim

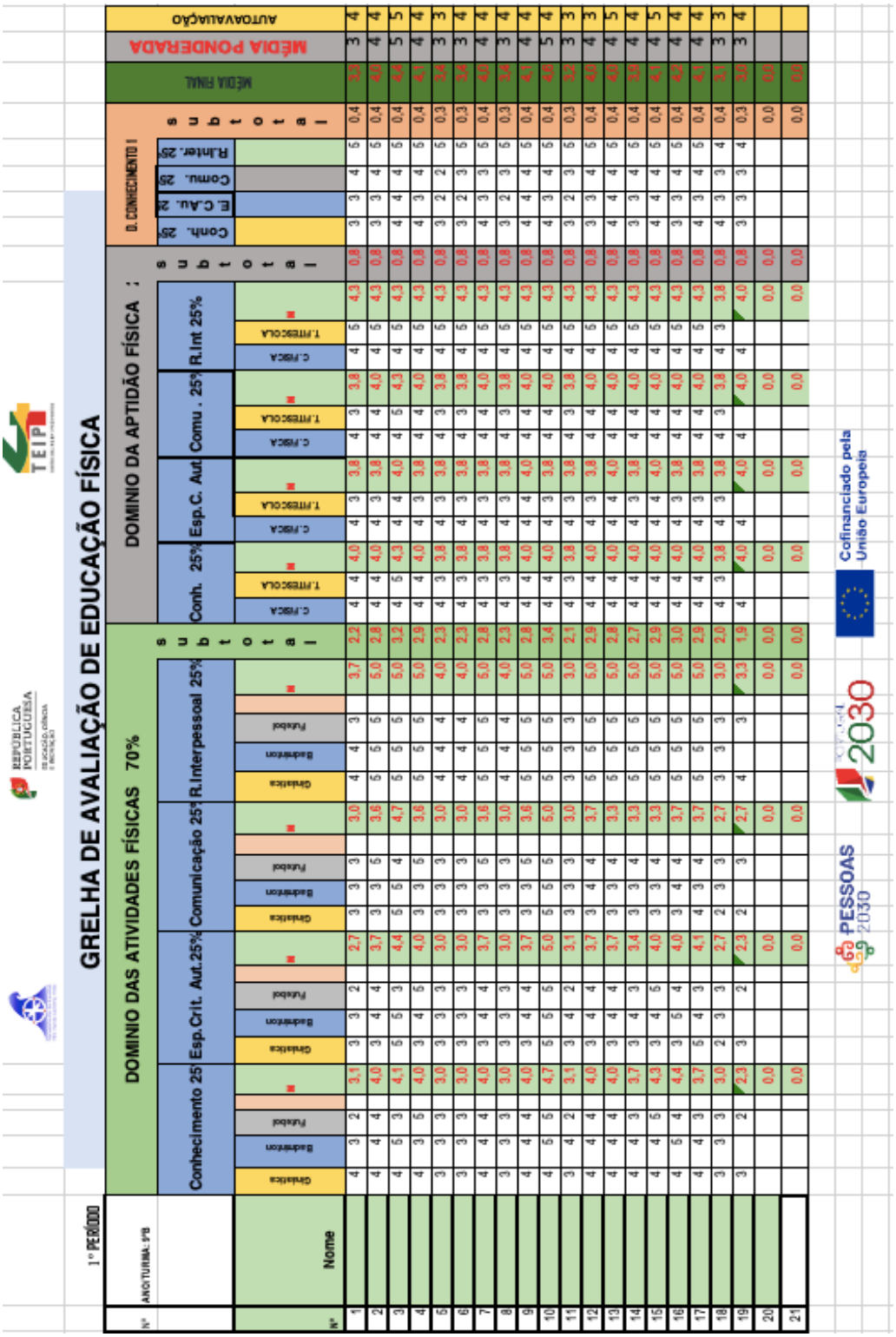
Anexo 11- Avaliação Sumativa



Nível 1	O aluno não realiza nenhum dos parâmetros avaliados
Nível 2	O aluno realiza 1 ou 2 dos parâmetros avaliados
Nível 3	O aluno realiza 3 dos parâmetros avaliados
Nível 4	O aluno realiza 4 dos parâmetros avaliados
Nível 5	O aluno realiza todos os parâmetros avaliados

Quadro 35 - Critérios de Avaliação para as Habilidades Motoras

Anexo 12- Grelha de Avaliação Final Período



Anexo 13- Documentos Visuais Atividades Projeto Escolar













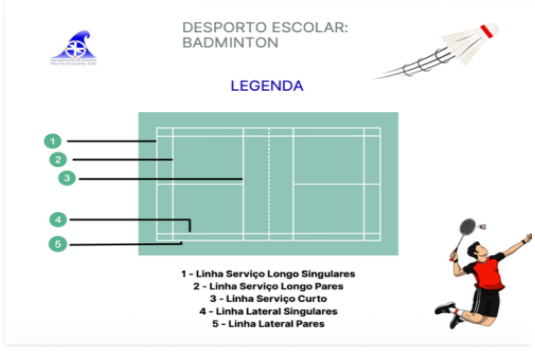


26 Plano Inclinado	25 Banco Sueco	16 Petanca	15 Túnel	6 Bowling	5 Plintos
27 Macaca com Arcos	24 Calças da Avó (Fixo)	17 Cestos na Cabeça	14 Andas	7 Bola Demolidora	4 Malha
28 Arcos c/ Vortex	23 Paraquedas	18 Fio com Bola	13 Bola Grande	8 Arcos c/ Sacos Areia	3 Lençol de Bolas
29 Jogo de Raquetes	22 Equilíbrio Meia Lua	19 Nenufre	12 Slalon	9 Twister	2 Jogo da Memória
30 Corfeball	21 Tunel Mesa	20	11 Descida Bastão	10 Calças da Avó (Móvel)	1 Mini Trampolim









Anexo 14- Fotos Anuais do Projeto Escolar



Anexo 15- Fotos Anuais Núcleo de Estágio










Anexo 16- Plano Aula de Futebol

Objetivos: Realizar os princípios básicos da penetração, contenção e cobertura ofensiva em jogo 5x5, utilizando as habilidades técnicas associadas aos mesmos, passe e receção, posição defensiva e interceção.
Preservar o material de modo a manter a segurança e o bom funcionamento da aula de EF.
Respeitar todos os intervenientes da aula, de modo que todos se mantenham integrados durante a aula de EF, e possam evoluir dentro da modalidade num clima estável de aprendizagem.

Parte	TP	Objetivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem	Componentes Críticas	Organiz. Alunos/Prof.
INICIAL	**10'** 16h45 Às 16h55	O aluno realiza o passe e a receção, a condução de bola e a finta e o desarme.	**jogo dos tubarões** **Grupo2:** Com bola, os alunos realizam a condução da mesma de uma linha lateral à outra do campo. Nesse percurso devem ultrapassar uma zona com alunos sem bola (tubarões), que têm a função de roubar bola. **Variante 2:** A pares realizar passe sem que a bola seja intercetada pelos tubarões. **Grupo1:** Com bola, os alunos realizam a condução da mesma de uma linha lateral à outra do campo. **Variante 2:** A pares realizar passe **Nota:** se possível acrescentar um tubarão; trabalhar a bilateralidade, passe só com o pé preferido ou com o não preferido, parte de dentro e parte de fora do pé.	Realizar o passe de acordo com a orientação do professor passe curto e médio sem levantar a bola. Realizar a proteção da bola, mantendo o adversário longe da mesma. Receber a bola com um pé direcionando-a para o local onde pretende ir. Realizar o desarme no momento adequado, não dando espaço ao portador da bola.	Alunos divididos em 2 espaços, nível 1 e nível 2. no nível 2 jogam 4 tubarões. Nível 1 s/tubarões 5' e troca a variante.
FUNDAMENTAL	**20'** 16h55 Às 17h15	O aluno realiza a cobertura ofensiva e defensiva.	**Jogo 2x2+ 2 apoios** Jogo com superioridade numérica no ataque, e com área restritiva, onde os golos apenas devem ser realizados dentro de área. Os apoios devem de se deslocar apenas na linha lateral, e não podem finalizar. A bola deve de passar pelos dois jogadores da equipa antes de existir a finalização. **Variante:** Aumentar o número de balizas. Condicionar a marcação de golos. **Nota:** se necessário colocar a bola a passar por 1 dos apoios. **Variante 1:** equipas de rapazes/equipas de raparigas **Variante 2:** equipas mistas	Realiza a cobertura defensiva colocando-se atrasado em relação ao seu colega de equipa. Realizar a cobertura ofensiva ficando adiantado ou atrasado em relação ao portador da bola e sempre na diagonal com o mesmo.	Alunos divididos em equipas de 2, realizam a tarefa em 3 espaços de jogo. **3'** de jogo, a equipa que ganha sobe e a que perde desce. Apoios ficam onde estão e trocam de funções com a equipa que desceu de campo.
FINAL	**10'** 17h15 ÀS 17h25	O aluno toma banho e troca de roupa	Saída dos alunos para o balneário, para tomar banho, fazer a higiene pessoal e trocar de roupa.		Professor Filipe, controla a saída dos alunos.

Anexo 17- Guião Entrevista Focus Group

Focus Group- Entrevista

1. O que achaste das aulas de futebol?
2. Que estratégias viste serem utilizadas para envolver os alunos nas tarefas de aula? Consegues identificar alguma?
3. O que achas que era necessário fazer para aumentar o teu nível de envolvimento na aula de EF?
4. Achas que o modelo de ensino do professor, fez com que aumentasse a tua participação na aula de EF? E a dos outros alunos aumentou?
5. Sentes que evoluíste na disciplina de EF
6. Queres acrescentar mais alguma coisa que aches que deva ser implementado, tendo em vista o aumento da participação dos alunos na aula?
7. Sentiste evolução na modalidade de futebol, nos alunos com mais dificuldades?