U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Ensinar, Refletir, Crescer: A Evolução Natural do Estagiário a Professor

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2.º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 27/2021, de 16 de abril, e o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Maria Paula Silva

Professor/a Cooperante: Ricardo Santos

Miguel de Sousa Melo

Porto, julho 2026

Ficha de Catalogação
Melo, M. S. (2025). Ensinar, Refletir, Crescer: A Evolução Natural do Estagiário a Professor. Porto: Melo. M. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROFESSOR ESTAGIÁRIO; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; MODELOS PEDAGÓGICOS; BULLYING;

Dedicatória

Dedico este trabalho a toda a minha família, em especial aos meus pais, que estão sempre ao meu lado e que me apoiam em todos os momentos da minha vida. Sem eles, este percurso não teria o mesmo significado.

Agradecimentos

Ao longo deste percurso, foram várias as pessoas que se revelaram fundamentais para o meu desempenho académico e para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Quero, assim, deixar o meu profundo agradecimento a todos aqueles que, de alguma forma, apoiaram o meu trabalho e contribuíram para a conclusão desta importante etapa da minha vida.

Em primeiro lugar, quero agradecer à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, pela formação que me proporcionou ao longo destes anos, tanto ao nível das minhas competências profissionais como das minhas competências pessoais.

Agradeço à Escola Básica e Integrada da Praia da Vitória pela oportunidade e pelo espaço concedidos para a realização do estágio profissional, bem como a toda a respetiva comunidade escolar pela receção e pelo acolhimento desde o primeiro dia.

Agradecimento a todos os professores do departamento de Educação Física pelo apoio, pela amizade e pela partilha de experiências ao longo de todo o ano.

Aos alunos, com quem tive o privilégio de trabalhar este ano, um agradecimento por todos os momentos de aprendizagem, pelos momentos de alegria e diversão proporcionados e pela adesão aos desafios propostos. Contribuíram de forma decisiva para a minha evolução enquanto professor.

À professora orientadora, Professora Doutora Maria Paula Silva, um agradecimento pela disponibilidade, pela exigência e pela orientação constantes, apesar da distância geográfica.

Um agradecimento especial ao meu professor cooperante e ao coordenador do nosso departamento de Educação Física por todo o acompanhamento ao longo do ano, pelas críticas construtivas, pela disponibilidade, pela confiança e, acima de tudo, pelas amizades construídas ao longo deste processo.

Aos meus colegas do núcleo de estágio, um agradecimento pela amizade e pela partilha de ideias e experiências que tornaram este ano de estágio ainda mais especial.

Um enorme agradecimento a toda a minha família. À minha família materna, pelo acolhimento e pelo apoio incondicional durante a minha estadia em Gondomar, no primeiro ano de mestrado, e à minha família paterna, por toda a ajuda e acompanhamento diário ao longo do ano de estágio. A todos, o meu muito obrigado por toda a confiança, por todo o apoio e por todo o amor ao longo deste meu percurso académico.

Por fim, quero agradecer aos meus pais, pela paciência, por todo o amor, por toda a confiança e por me proporcionarem todas as condições no sentido de alcançar este objetivo.

A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste objetivo, o meu muito obrigado.

Índice geral

Dedicatória ... III
Agradecimentos ... IV
Índice geral ... V
Índice de figuras ... VII
Lista de anexos ... VIII
Lista de abreviaturas ... IX
Resumo ... X
Abstract ... XI
1 Introdução ... 1
2 Desenvolvimento profissional ... 3
2.1 Enquadramento pessoal ... 3
2.2 Expectativas em relação ao estágio ... 5
2.3 Enquadramento institucional ... 6
2.4 Principais dificuldades no estágio ... 7
3 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem ... 9
3.1 Planeamento ... 9
3.1.1 Planeamento Anual ... 10
3.1.2 Unidade Didática ... 13
3.1.3 Plano de Aula ... 15
3.2 Modelos utilizados no meu estágio ... 17
3.2.1 Modelo de Instrução Direta (MID) ... 18
3.2.2 Modelo de Educação Desportiva (MED) ... 20
3.3 Diferenças na lecionação do 2º (5º e 6º ano) e 3º ciclo (7º ano) ... 21
3.4 Avaliação ... 27
3.4.1 Avaliação Diagnóstica ... 29
3.4.2 Avaliação Formativa ... 30
3.4.3 Avaliação Sumativa ... 32
3.4.4 Autoavaliação ... 34
3.5 Observação ... 35
3.6 Processo de Reflexão ... 37
4 Participação na escola e relações com a comunidade ... 42
4.1 Papel no gabinete do aluno ... 42
4.2 Torneios da escola: Basquetebol 3x3 e Futsal ... 44
4.3 Trabalho realizado nas Atividades Desportivas Escolares ... 46

4.4 Participação no Corta-Mato e no Mega Sprint 49
4.5 Atividade de Ciclismo 52
5 Projeto de investigação – Impacto da proibição dos telemóveis em contexto escolar 54
5.1 Introdução 54
5.2 Metodologia 55
5.2.1 Amostra 55
5.2.2 Métodos e procedimentos 56
5.3 Apresentação de resultados 57
5.4 Discussão 62
5.5 Conclusões 64
6 Considerações finais sobre o estágio 67
7 Referências Bibliográficas 69
8 Anexos XII

Índice de figuras

Figura 1 - Valores percentuais de concordância com o regulamento 57
Figura 2 - Frequência dos tipos de comportamentos percecionados antes da proibição do uso de telemóveis na escola 58
Figura 3 - Frequência relativa da perceção da alteração de comportamentos 59
Figura 4 - Frequência relativa da perceção de novos tipos de comportamentos 60
Figura 5 - Perceção de melhoria do ambiente escolar face à proibição 60
Figura 6 - Perceção da eficácia da medida na redução do bullying 61
Figura 7 - Avaliação da medida de proibição de tecnologias digitais na escola 61
Figura 8 - Impacto da autorização de saída do espaço da escola para o uso das tecnologias digitais 62

Lista de anexos

ANEXO 1 - PLANEAMENTO ANUAL DA TURMA DO 5º ANO XII
ANEXO 2 - PLANEAMENTO ANUAL DA TURMA DO 6º ANO XIII
ANEXO 3 - FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS..... XIV
ANEXO 4 - GRELHA PARA A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM VOLEIBOL..... XV
ANEXO 5 - FICHA DE OBSERVAÇÃO AO COMPORTAMENTO DO PROFESSOR..... XVI
ANEXO 6 - ESTRUTURA BASE DO PLANO DE AULA XVII
ANEXO 7 - UNIDADE DIDÁTICA DE VOLEIBOL (6º ANO) XVIII
ANEXO 8 - UNIDADE DIDÁTICA DE NATAÇÃO (5º ANO) XIX
ANEXO 9 - ATIVIDADE DA 1º AULA DO ANO (JOGO DO BINGO) XIX
ANEXO 10 - CAPA DO REGULAMENTO SOBRE A UTILIZAÇÃO DE APARELHOS ELETRÓNICOS NA ESCOLA XX

Lista de abreviaturas

ADE – Atividades Desportivas Escolares
CEB – Ciclo do Ensino Básico
DE – Desporto Escolar
EBI – Escola Básica Integrada
EBIPV – Escola Básica e Integrada da Praia da Vitória
EF – Educação Física
FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
FOC – Francisco Ornelas da Câmara
GA – Gabinete do Aluno
JDE – Jogos Desportivos Escolares
MEC – Modelo de Estruturas do Conhecimento
MED – Modelo de Educação Desportiva
MID – Modelo de Instrução Direta
N – Natação
PES – Prática de ensino supervisionada
R – Rua
SPO – Serviço de Psicologia e Orientação
UD – Unidade Didática

Resumo

O presente relatório de estágio apresenta, e descreve, de forma sistematizada e reflexiva, o trabalho desenvolvido e as experiências vividas por mim ao longo do ano letivo 2025/2026, na escola Básica e Integrada da Praia da Vitória, na ilha Terceira, no âmbito do estágio profissional do Mestrado em Ensino de Educação Física nos ensinos Básico e Secundário.

O estágio profissional surgiu como uma oportunidade para ter um primeiro contacto com a realidade profissional e ficar responsável pelas minhas próprias turmas, num processo devidamente orientado pelo professor cooperante.

O relatório começa por enquadrar o meu percurso pessoal e académico, assim como as minhas expectativas para o estágio e uma caracterização da escola onde lecionei. De seguida, é dado particular destaque à organização e gestão de todo o processo de ensino-aprendizagem, com o aprofundar e detalhar de temas como o planeamento, os modelos que orientaram a prática, a avaliação, as observações a colegas e professor cooperante e o processo de reflexão. O capítulo 4 aborda a minha participação e colaboração em diferentes atividades da comunidade escolar, com destaque para o trabalho no gabinete do aluno, a organização de torneios desportivos na escola, as atividades desportivas escolares e a colaboração nas provas do desporto escolar. Por fim, é apresentado um projeto de investigação sobre o impacto da proibição do uso de telemóveis em contexto escolar, baseado nas perceções dos docentes da escola, cujos resultados sugerem uma avaliação positiva, embora insuficiente, por si só, para resolver o problema do bullying na escola.

Para finalizar, o relatório conta com um capítulo final onde faço uma apreciação global ao estágio e ao impacto que este teve na minha formação pessoal, profissional e no desenvolvimento de competências técnicas, pedagógicas e pessoais que serão fundamentais na prática, enquanto futuro professor de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROFESSOR ESTAGIÁRIO; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; MODELOS PEDAGÓGICOS; BULLYING;

Abstract

This School Placement report presents and describes, in a systematic and reflective manner, the work I carried out and the experiences I had throughout the 2025/2026 school year, at the Praia da Vitória Elementary and Integrated School on Terceira Island, as part of the professional internship for the Master's Degree in Physical Education Teaching in Elementary and Secondary Education.

The professional internship provided an opportunity to gain initial exposure to the professional world and to take responsibility for my own classes, under the guidance of a supervising teacher.

The report begins by outlining my personal and academic background, as well as my expectations for the internship and a description of the school where I taught. Next, particular emphasis is placed on the organization and management of the entire teaching-learning process, with an in-depth and detailed examination of topics such as planning, the models that guided my practice, assessment, observations of colleagues and the supervising teacher, and the reflection process. Chapter 4 addresses my participation and collaboration in various activities within the school community, with a focus on work in the student office, the organization of sports tournaments at the school, school sports activities, and my involvement in school sports competitions. Finally, a research project is presented on the impact of banning cell phone use in schools, based on the perceptions of the school's teachers; the results suggest a positive assessment, although this alone is insufficient to resolve the problem of bullying at school.

To conclude, the report includes a final chapter in which I provide an overall assessment of the internship and the impact it had on my personal and professional development, as well as on the development of technical, pedagogical, and personal skills that will be essential in my practice as a future physical education teacher.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL INTERNSHIP; STUDENT TEACHER; TEACHING-LEARNING PROCESS; PEDAGOGICAL MODELS; BULLYING;

1 Introdução

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular de estágio profissional, inserido no segundo ano do ciclo de estudos relativos ao curso de Ensino de Educação Física nos ensinos básico e secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este documento tem como principal objetivo apresentar, de forma sistematizada e reflexiva, o trabalho desenvolvido ao longo de todo o período de estágio na Escola Básica e Integrada da Praia da Vitória, situada no concelho da Praia da Vitória, na ilha Terceira.

A realização deste estágio profissional, em contexto de prática de ensino supervisionada (PES), confirmou-se como uma etapa fundamental no meu percurso académico e profissional, pois permitiu-me aplicar os conhecimentos teóricos, adquiridos no primeiro ano, em contexto prático junto das minhas turmas. Para além disso, este estágio representou um momento privilegiado de contacto com o contexto real de trabalho, desenvolvendo competências técnicas, sociais e comportamentais muito importantes para o desempenho profissional. Neste sentido, a minha PES consistiu num processo de monitorização e orientação da prática pedagógica, que ajudou a construir o meu perfil e a minha forma de atuar em contexto real de ensino, enquanto professor de Educação Física, possibilitando uma compreensão mais abrangente e clara das exigências e dinâmicas inerentes à profissão.

Durante o período de estágio na EBI da Praia da Vitória, foi possível acompanhar grande parte do trabalho desenvolvido na comunidade escolar, assim como compreender todo o nível de organização e estrutura interna da escola ao nível das diferentes áreas. A boa relação com os colegas do núcleo de estágio e a participação ativa nas várias atividades e tarefas, proporcionaram uma experiência enriquecedora ao nível pessoal e facilitaram muito a integração no grupo do departamento de educação física. A convivência diária com colegas mais experientes revelou-se muito importante para o desenvolvimento de uma postura mais crítica e reflexiva perante a prática.

Este estágio profissional teve como principal objetivo o desenvolvimento de competências e capacidades ao nível da organização dos conteúdos e do planeamento das aulas, assim como o desenvolvimento ao nível da comunicação. Todo este contexto, onde é assumida a profissão em ambiente real, foi fundamental para entender melhor o papel enquanto professor, mas também enquanto membro da comunidade escolar.

Este relatório pretende descrever, de forma estruturada e reflexiva, todo o trabalho desenvolvido e todas as experiências vivenciadas ao longo do ano letivo 2025/2026. Para além disso, as estratégias aplicadas ao longo do ano serão analisadas neste relatório e as dificuldades sentidas também terão uma atenção especial. Todos estes pontos serão alvo de análises críticas e reflexivas com o objetivo de promover a minha capacidade de lecionação e de me preparar para o futuro enquanto docente.

Ao longo deste ano de estágio, estive inserido num núcleo de estágio constituído por mais dois colegas estagiários e por dois professores cooperantes que orientaram sempre todo este processo de uma forma simples, esclarecida e mostrando um total apoio ao longo deste período. Juntamente com os meus colegas, fomos partilhando ideias e experiências que tornaram esta experiência ainda mais enriquecedora e especial. A cada um de nós foram atribuídas duas turmas. Uma turma do 5º ano e uma outra do 6º ano. Para além das turmas, também desempenhamos funções nas atividades desportivas escolares (ADE´s) e no gabinete do aluno (GA).

Este relatório de estágio está subdividido em 8 capítulos. No primeiro capítulo, referente à introdução, são apresentados um enquadramento dos objetivos, uma breve caracterização do que foi feito no estágio e a estrutura do relatório. O segundo capítulo pretende apresentar, e aprofundar um pouco mais, o meu lado mais pessoal, as minhas motivações para ingressar nesta área e nesta profissão, o meu percurso académico e desportivo até chegar ao estágio profissional, para além das minhas expectativas iniciais e as principais dificuldades sentidas durante o estágio profissional. No capítulo três, o objetivo passa por explicar toda a organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem, apresentando os modelos utilizados e as experiências ao longo das unidades didáticas. Ainda neste capítulo, é de destacar o processo de reflexão, não só das aulas, mas para sobre todo o processo e experiência da PES. A capacidade de avaliar o que foi feito no dia a dia, para no futuro corrigir ou melhorar, um planeamento ou um exercício, pode fazer uma diferença enorme na orientação da minha prática pedagógica. O capítulo quatro deste relatório destaca a minha participação na escola e as relações estabelecidas na comunidade escolar. Foram várias as tarefas e as atividades a acompanhar na escola durante este período de estágio, com destaque para o papel no gabinete do aluno e nas atividades desportivas escolares. O capítulo cinco, referente ao projeto/estudo de investigação, tem como principal objetivo analisar as perceções dos profissionais docentes da EBI da Praia da Vitória (docentes, auxiliares e outros técnicos de apoio) relativamente ao impacto da proibição dos telemóveis dentro do espaço escolar, procurando comparar o ambiente escolar antes e depois da implementação da medida, identificar eventuais efeitos secundários como novas formas de conflito e recolher a opinião dos profissionais docentes em relação à medida e a sua eficácia. No capítulo seis, apresento um balanço final deste estágio e destaco alguns momentos importantes que ocorreram nesse período. Por fim, os capítulos sete e oito são referentes às referências bibliográficas e aos anexos, respetivamente.

2 Desenvolvimento profissional

2.1 Enquadramento pessoal

Um percurso de descoberta e realização pessoal e profissional

O meu nome é Miguel de Sousa Melo, tenho 29 anos e sou natural da ilha Terceira, nos Açores. Com este documento pretendo apresentar de uma forma geral, todo o meu percurso pessoal e académico até ao momento atual. Professor estagiário na escola básica integrada Francisco Ornelas da Câmara!

Ao longo da minha infância e adolescência, nunca senti a preocupação extra pela escolha de um determinado curso e sempre foi algo cuja decisão esteve sempre muito indefinida até perto do fim do ensino secundário. Já com o conhecimento das notas finais e dos cursos disponíveis, surgiu o momento de analisar as possibilidades e cenários, para tomar a melhor decisão possível para o meu futuro. A opção final acabou por recair sobre o mestrado integrado em engenharia de redes e sistemas informáticos, por ser uma área em crescimento e por apresentar uma grande diversidade de saídas profissionais. Com o passar do tempo, com o acumular de resultados menos positivos e com a insatisfação que sentia no que estava a fazer, eu decidi que tinha de haver uma mudança no meu percurso académico, no sentido de não prejudicar o meu futuro, e ao mesmo tempo, ir ao encontro dos meus interesses e gostos pessoais. Nesse momento surgiu a hipótese de poder ingressar na faculdade de desporto e posso afirmar que foi uma decisão muito fácil e consciente, pois algo que sempre me acompanhou na minha formação foi o meu gosto pelo desporto e, mais particularmente, pelo futebol, modalidade que pratiquei desde os meus 8 anos até ao momento de ingressar no ensino superior.

Como já referi, o meu interesse e gosto pela área do desporto tiveram um enorme peso na escolha do passo a seguir para a minha formação no ensino superior, mas ainda estava um pouco distante de pensar em seguir a área do ensino, apesar de ter conhecimento dessa possibilidade. Após um primeiro ano a viver fora da ilha e fora da zona de conforto, comecei esta aventura em Ciências do Desporto já com essa experiência acumulada de um ano na faculdade de Ciências, o que facilitou grande parte do processo de adaptação à nova realidade. Foram 4 anos de momentos altos e baixos, mas todo o processo foi muito importante e enriquecedor para a minha formação profissional e para preparar a entrada no mercado de trabalho. Durante este período eu optei por fazer a especialização no ramo do treino desportivo em futebol e no terceiro ano da licenciatura (2018/2019) surgiu o enorme desafio de fazer parte da equipa técnica dos Sub-15 do Salgueiros. Foi uma experiência que excedeu as minhas expectativas, não só pelos resultados desportivos alcançados e pelas amizades criadas, mas, acima de tudo, pelo que aprendi e pelo desenvolvimento pessoal e profissional.

Apesar de ter terminado o estágio no Salgueiros em 2019, apenas finalizei a licenciatura no ano seguinte, completando algumas unidades curriculares em atraso. Foi uma fase complicada devido à epidemia do COVID-19, mas consegui completar esta etapa e no final senti a necessidade de voltar a casa (Ilha Terceira). Com o regresso à ilha, dei início à minha procura por trabalho e, felizmente, surgiu a oportunidade de exercer as funções de treinador no Sport Clube Lusitânia, clube onde joguei e fiz a minha formação enquanto jovem atleta. Enquanto treinador, foram 4 anos de muita aprendizagem e de muitas experiências a partir da convivência com colegas treinadores e com jovens jogadores de várias idades e em diferentes escalões. Tive a oportunidade de observar diferentes metodologias e formas de trabalhar nos diferentes escalões, mas também tive de aprender a lidar com várias formas de estar, passando por meninos que estão a dar os primeiros passos no futebol ou até mesmo jovens adolescentes que têm o sonho de fazer carreira no futebol. Seja a fazer brincadeiras com pequeninos ou a procurar, em todos os jogos, a vitória com os graúdos, a verdade é que em todos os cenários eu alimentei cada vez mais o gosto pelo ensino e o prazer nas relações que criava com os meus jogadores/alunos.

Com o passar do tempo e com o acumular de experiências nos diversos escalões onde trabalhei, senti que estava na hora de dar um passo que consolidasse esta minha ambição por ensinar, mas associada à minha paixão pelo desporto. Então surgiu novamente a FADEUP, mas desta vez com a opção do mestrado de ensino de educação física em vista. A necessidade de ir em busca de uma maior estabilidade financeira aliada à ambição para melhorar os meus métodos de ensino e adquirir novas estratégias e novos conhecimentos na área, impulsionou este segundo ingresso na Faculdade de Desporto do Porto. Desde o início do primeiro ano do mestrado, os meus objetivos estiveram sempre bem definidos e foi um momento em que senti claramente uma evolução pessoal ao nível da maturidade comparativamente à primeira passagem na FADEUP (licenciatura), pois sabia o que queria e o que tinha de fazer. Conheci excelentes pessoas, troquei várias ideias e aprendi imenso ao longo do primeiro ano, tendo em mente o estágio profissional que me esperava. Foi possível abordar vários temas ao longo das aulas, seja relacionado com a vida de uma escola, seja assunto relacionado com a intervenção direta do professor enquanto docente, dentro e fora da aula. A quantidade de informação e conteúdo abordados no primeiro ano foi algo impressionante, mas comprova claramente a ideia de que ninguém vai finalizar este mestrado perto das suas capacidades máximas enquanto professores e para tal, o tempo e as futuras vivências na profissão serão a chave para a formação docente. Este ano de estágio foi um desafio muito grande, apresentando desafios novos todas as semanas, mas também foi o espaço ideal para colocar em prática todas as minhas ideias e capacidades no sentido de promover um ensino de qualidade para os meus alunos.

Termino esta caracterização do meu percurso reforçando o meu orgulho e satisfação sobre o mesmo e acreditando cada vez mais que tudo aconteceu da maneira que devia ter acontecido. Por vezes questiono-me se facilitei em

momentos importantes e se demorei até chegar aqui onde estou (professor estagiário), mas cada vez mais acredito que tudo o que passei e tudo o que experienciei foi fundamental para encarar o que faço nos dias de hoje.

2.2 Expectativas em relação ao estágio

As minhas expectativas para o ano de estágio

Este ano de estágio representou um momento muito importante na minha formação pessoal e na minha vida profissional! As dúvidas e questões foram muitas, mas o entusiasmo e a curiosidade complementaram tudo o que esperava desta experiência! Como professor estagiário na disciplina de educação física, eu acreditei sempre que este ano seria uma enorme oportunidade para consolidar muita da informação adquirida ao longo do primeiro ano do mestrado, mas acima de tudo, para desenvolver competências práticas ao nível da gestão das aulas e ao nível sócio afetivo com toda a comunidade escolar.

Do meu ponto de vista, foi muito importante compreender desde o início todas as dinâmicas da escola e, em particular, o contexto das minhas turmas. Em relação às turmas, a partir do momento em que conheci os alunos, o objetivo passou por aprofundar e compreender ainda mais questões como as características, os interesses e as motivações dos alunos de forma a poder ajustar a minha estratégia de ensino às suas necessidades. Eu tive uma turma do sexto ano e uma turma do quinto ano que desde o primeiro momento corresponderam às minhas expectativas. São anos de escolaridade em que os alunos, por norma, apresentam predisposição para atividade física e gostam da disciplina de educação física. Sempre acreditei que grande parte do nosso sucesso este ano passava por criar um ambiente de aprendizagem seguro e cooperativo onde os alunos se sentissem valorizados e motivados. Após conhecer a escola e o nosso ginásio, considerei que as condições para um bom processo de aprendizagem estavam reunidas apesar de alguns contras encontrados.

Grande parte das minhas expectativas também recaiu muito sobre as atividades e funções a cumprir fora dos tempos das aulas. Ajudar o gabinete de apoio ao aluno e apoiar as atividades desportivas escolares foram desafios aliciantes e foram espaços muito importantes para desenvolver uma postura profissional e o espírito de responsabilidade enquanto "ferramentas" fundamentais no processo de ensino. As pessoas e colegas com quem trabalhei e aprendi, foram uma ajuda muito grande na fase inicial e as expectativas para o que faltava passavam por aprender ainda mais com a restante equipa docente da escola nas diferentes dinâmicas do nosso contexto escolar. Os nossos colegas do gabinete de educação física foram um grande apoio e considero que beneficiei muito com as suas partilhas e conselhos, pois representaram uma colaboração fundamental na formação da minha identidade enquanto professor.

Em resumo, eu criei imensas expectativas com este ano letivo, porque ao longo do tempo surgiram muitos desafios importantes para a minha formação, mas juntamente com eles surgiram várias aprendizagens e descobertas que eu tentei aproveitar ao máximo e vou continuar a aproveitar de forma a tornar-me um

docente competente e ainda mais apaixonado pela disciplina de educação física e pela área do desporto. Eu acredito que, durante este ano, fui uma grande ajuda na nossa comunidade escolar e no processo de aprendizagem dos meus alunos.

2.3 Enquadramento institucional

Caracterização da Escola Básica Integrada da Praia da Vitória – Perspetiva Pessoal

A Escola Básica Integrada da Praia da Vitória (EBIPV) apresenta-se como uma instituição que procura assegurar um ambiente de ensino/aprendizagem que respeita a singularidade de cada aluno, preparando-o para uma participação ativa e consciente na sociedade. É uma instituição situada no concelho da Praia da Vitória, na ilha Terceira, que abrange os níveis de ensino pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos e que conta com uma vasta rede de estabelecimentos de ensino do 1.º ciclo, distribuídos por todo o concelho.

Um dos aspetos que destaco positivamente na escola é a sua diversidade e a qualidade dos seus espaços, quer no exterior, com as denominadas zonas verdes, quer no interior, com salas amplas e preparadas para dar a resposta educativa indicada a cada área de ensino. Outros espaços interiores também apresentam boas condições, como a biblioteca muito organizada ou o gabinete de apoio ao aluno que apresenta sempre a documentação necessária para ajudar a mediar conflitos. Em função desta diversidade nos espaços, a escola consegue promover diferentes parcerias (cursos vocacionais e programas específicos de escolarização e formação) e consegue proporcionar aos alunos diferentes projetos que enriquecem e complementam o currículo de cada aluno. Para mim, este é um dos pontos fortes da escola: a capacidade de oferecer oportunidades a todos, independentemente do ritmo de aprendizagem ou das ambições académicas.

Olhando mais diretamente para todo o gabinete de educação física e para os espaços disponíveis para lecionar as aulas (educação física), considero e reforço que as condições são boas, mas existem alguns pontos que dificultam o trabalho do professor de educação física. Refiro-me à localização da piscina onde é lecionada a natação, pois situa-se em outra escola, localizada na mesma rua, e para lá chegar são necessários sensivelmente, 15 minutos da aula. O outro ponto mais negativo que identifico refere-se à localização do campo exterior/pista de atletismo, porque situa-se exatamente no lado contrário da escola face ao pavilhão, balneários e gabinete dos professores. Isto implica ter de atravessar toda a escola pelo seu interior até chegar ao campo.

Para além do espaço exterior, a escola apresenta um bom pavilhão, que pode ser dividido em três espaços e tem duas salas de arrumações, uma sala de ginástica com vários materiais característicos da modalidade e 4 balneários, sendo que dois são para rapazes e os outros dois para raparigas. Os balneários ficam em pontos opostos do pavilhão e são controlados pelo respetivo funcionário.

A EBIPV também dedica uma atenção especial para a dimensão ética e humana porque procura ao máximo promover um ambiente que valoriza a inclusão, o apoio e o acompanhamento próximo dos alunos de forma a garantir o seu sucesso e bem-estar, não apenas no domínio das aprendizagens, mas também no plano emocional, social e comportamental. O gabinete do aluno, o SPO (serviço de psicologia e orientação) e a equipa de saúde escolar representam esta intenção da escola e todo o trabalho junto dos alunos e da comunidade escolar.

Em síntese, a EBIPV apresenta-se, na minha perspetiva, como uma escola moderna, comprometida com o sucesso dos alunos e profundamente ligada à comunidade local. Atividades culturais, tecnológicas, ambientais e desportivas reforçam uma identidade escolar sólida e acolhedora que visa formar alunos completos, responsáveis e participativos.

2.4 Principais dificuldades no estágio

Ao longo do meu estágio profissional, foram várias as dificuldades que fui sentindo e que, com o tempo, me ajudaram a desenvolver enquanto professor. Uma primeira dificuldade prendeu-se com a adaptação à logística de alguns espaços da escola. A piscina, onde foi lecionada a UD de natação, por se situar numa escola diferente, implicava sair da nossa escola e fazer uma caminhada que consumia uma parte considerável do tempo de aula. Também o pátio exterior, com a pista de atletismo, por se localizar no lado oposto da escola relativamente ao pavilhão, obrigava a atravessar, com os alunos, o interior da escola para lá chegar. Estas condicionantes exigiram um cuidado adicional na gestão do tempo das aulas, de forma a garantir o máximo de tempo de prática possível para os alunos.

Uma outra dificuldade, natural nesta fase inicial de formação, relacionou-se com a adaptação ao trabalho com diferentes anos de escolaridade, em simultâneo. Lidar com alunos de diferentes idades, com diferentes formas de estar e diferentes personalidades exigiu de mim uma capacidade de ajuste constante. Senti isto de forma particularmente evidente quando tive a oportunidade de lecionar a UD de andebol à turma do 7º ano, do meu professor cooperante, uma vez que se tratava de alunos, já no 3º ciclo de ensino, com um a dois anos a mais, de idade, em relação aos alunos com quem trabalhei todo o ano, o que implicou uma adaptação da minha postura e do meu discurso.

No que respeita às modalidades lecionadas, destaco a UD de ginástica como aquela em que senti mais dificuldades na prática. Estas dificuldades resultaram, por um lado, de um maior desconhecimento teórico sobre os conteúdos da modalidade, mas, sobretudo, da dificuldade em gerir simultaneamente as aulas, os alunos e os exercícios, de forma a abordar os conteúdos pretendidos de um modo produtivo, com um bom tempo de prática para todos os alunos, e, acima de tudo, de forma segura.

Também senti muitas dificuldades iniciais na gestão dos tempos dos exercícios e na seleção do número de exercícios a incluir em cada aula. Este foi, no entanto, um aspeto que fui melhorando de forma considerável ao longo do ano,

sobretudo a partir do momento em que passei a definir com maior clareza os objetivos de cada aula antes de pensar nas atividades a propor, o que tornou a gestão do tempo mais eficaz.

Outra dificuldade sentida prendeu-se com o trabalho dos conceitos psicossociais nas minhas aulas, muito por causa do foco colocado nos conteúdos técnicos e táticos, mas também por causa de uma abordagem pouco equilibrada entre estes conteúdos e o tempo dedicado aos exercícios. Como consequência, este trabalho acabou por ser explorado sobretudo em momentos pontuais, como situações de gestão de conflitos, em vez de ser trabalhado de forma mais planeada e intencional.

Por fim, senti muitas dificuldades na utilização e aplicação das minhas grelhas de avaliação durante os momentos de prática, ou seja, no momento das observações durante os momentos de avaliação. Aspetos como a organização pouco indicada de alguns momentos de avaliação ou o elevado número de informações presentes em algumas das minhas grelhas, dificultaram, por vezes, o preenchimento das mesmas. No caso particular das avaliações de natação, o recurso à ferramenta do vídeo revelou-se uma grande ajuda, uma vez que o uso do papel num local húmido, como a piscina, não era o método mais adequado para o momento da avaliação, e o pouco tempo disponível que tínhamos na piscina também não facilitava este processo.

3 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

3.1 Planeamento

O planeamento é uma das etapas mais determinantes na prática docente durante o ano letivo, sendo reconhecido como estratégia essencial para o êxito do processo de ensino-aprendizagem. Longe de ser uma simples formalidade, planear implica ter uma atitude reflexiva e de antecipação por parte do professor, que procura organizar de forma coerente e intencional todas as variáveis que influenciam a prática pedagógica. No início de cada ano letivo, o planeamento assume particular relevância, uma vez que é neste momento que se definem as primeiras grandes estratégias e orientações que irão guiar a prática pedagógica ao longo do ano.

A importância do planeamento reside na sua capacidade de conferir intencionalidade ao ato de ensinar. Um professor que planeia com rigor está mais bem preparado para gerir o tempo letivo de forma eficiente, para adequar as estratégias às características e necessidades dos seus alunos e para assegurar a progressão lógica dos conteúdos ao longo do ano. O planeamento garante a coerência entre os objetivos definidos, as atividades propostas e os instrumentos de avaliação utilizados, contribuindo igualmente para a segurança e confiança com que o professor enfrenta cada aula.

No início do ano letivo, o professor de Educação Física deve adotar uma postura reflexiva e analítica face a um conjunto de condicionantes que irão determinar as suas decisões pedagógicas. Em primeiro lugar, importa conhecer aprofundadamente os documentos orientadores do currículo nacional, nomeadamente as aprendizagens essenciais, os programas e as metas curriculares que constituem o ponto de partida para o pensamento estratégico sobre o conteúdo a privilegiar em cada momento do processo de ensino--aprendizagem, de forma a garantir que o plano anual respeita os objetivos curriculares estabelecidos para cada ano de escolaridade. Em segundo lugar, o professor deve realizar uma análise cuidada do contexto em que está inserido, designadamente os espaços físicos disponíveis e os recursos materiais, bem como as características dos alunos e os seus níveis de aptidão para a aprendizagem. É a partir desta análise que surge uma tomada de decisão assertiva e coerente acerca do que se vai realizar nas aulas e de que forma se vai realizar para chegar à sua concretização.

A primeira reunião de departamento foi um momento estruturante no processo do planeamento inicial. Esta reunião revestiu-se de uma importância particular, pois foi nela que o nosso coordenador do departamento apresentou os documentos orientadores da prática, os horários de cada professor e outras questões, como os critérios de avaliação e a distribuição dos espaços ao longo das

semanas. Posteriormente, todas estas questões foram discutidas na primeira reunião, dado que são elementos fundamentais que condicionam a organização do trabalho dos professores ao longo do ano.

No início da reunião, foram apresentados os horários a cada professor do departamento, incluindo as turmas atribuídas e os tempos letivos semanais. Esta informação foi indispensável para começar a elaborar o planeamento anual e organizar toda a planificação em função das horas disponíveis por turma e dos espaços atribuídos.

No dia 1 de setembro, ainda antes da primeira reunião do nosso departamento, foi essencial conhecer os nossos professores cooperantes e ter um primeiro contacto com as instalações da escola. Este primeiro contacto com a Escola FOC começou por um momento de apresentação entre os professores estagiários e os professores cooperantes, que nos acolheram e estabeleceram, desde cedo, as bases relacionais e institucionais que orientaram o trabalho conjunto durante o ano letivo. Seguiu-se uma visita guiada às instalações da escola, conduzida pelos professores cooperantes, que apresentaram os espaços dedicados à lecionação das atividades de Educação Física (pavilhão desportivo, sala de ginástica, espaços exteriores e piscina), orientaram a nossa apresentação junto do conselho executivo e apresentaram outros espaços e dinâmicas da escola. Este momento foi determinante para o planeamento do ano letivo, na medida em que só conhecendo, de forma direta e concreta, as condições espaciais e materiais disponíveis é possível tomar decisões pedagógicas fundamentadas. Como refere Bento (2003), o planeamento em Educação Física é altamente dependente das condições do contexto, pelo que o conhecimento prévio das instalações constitui um alicerce indispensável para a construção de um planeamento anual realista, coerente e ajustado à realidade da escola.

No contexto da Educação Física, o planeamento assume uma abordagem sistemática e de continuidade, implicando uma lógica de realização progressiva do ensino que se organiza em três níveis distintos: o planeamento anual (nível macro), a unidade didática (nível meso) e o plano de aula (nível micro). Esta ideia hierárquica garante a coerência e a articulação entre os diferentes momentos do planeamento, assegurando que as decisões tomadas em cada nível estão sempre subordinadas aos propósitos educativos definidos no nível superior.

3.1.1 Planeamento Anual

O planeamento anual constitui o nível macro do processo de planeamento em Educação Física, e representa uma das primeiras e mais determinantes tarefas a realizar no início de cada ano letivo. Tal como referem Bento (2003) e Mesquita e Coutinho (2021), planear consiste em delinear antecipadamente as intenções daquilo que se pretende realizar e como deve ser realizado, conferindo assim intencionalidade, coerência e sentido ao ato de ensinar. Neste contexto, a construção do planeamento anual permitiu-me ter uma visão global e estruturada do ano letivo, definindo de forma antecipada a distribuição das unidades didáticas

ao longo das semanas, a sequência dos conteúdos a lecionar e os objetivos a alcançar.

A elaboração deste planeamento foi, desde o início, influenciada por um conjunto de fatores que determinaram, de forma decisiva, as minhas ideias e escolhas pedagógicas. Em primeiro lugar, foi fundamental conhecer os documentos orientadores, fornecidos pelo nosso coordenador do departamento de Educação Física, que continham as modalidades a lecionar em cada ano de escolaridade e os respetivos conteúdos essenciais. Este documento assumiu um papel fulcral e estruturante na construção do plano anual, na medida em que estabeleceu uma linha de continuidade no trabalho entre ciclos e anos de ensino, garantindo um maior conhecimento e controlo sobre as aprendizagens essenciais e pelos objetivos curriculares definidos. O acesso a esta informação desde o início do ano permitiu-me orientar o meu pensamento estratégico sobre quais os conteúdos a privilegiar e em que momentos do ano os introduzir, garantindo uma estrutura curricular previamente definida, que foi ao encontro das dificuldades e necessidades dos alunos e que foi articulada com o trabalho dos restantes professores do departamento, que coincidiram nos meus horários.

Em segundo lugar, e de forma igualmente determinante, o mapa semanal de espaços (roulement) fornecido pelo nosso coordenador do departamento revelou-se um elemento-chave para a organização e elaboração de todo o planeamento. Este mapa definiu a distribuição e a rotação dos espaços de aula disponíveis para cada professor, incluindo os espaços 1, 2 e 3 do pavilhão principal, o espaço 4 de ginástica, o espaço N atribuído para as idas à piscina e o espaço R (rua) para aulas definidas no exterior, com mudanças a cada duas semanas. Esta dinâmica quinzenal condicionou, de forma direta, a organização das unidades didáticas ao longo do ano, uma vez que determinadas modalidades só podiam ser lecionadas em espaços específicos. A UD de natação, por exemplo, ficou naturalmente ligada às semanas em que o espaço N estava atribuído às minhas turmas, o que determinou a sua distribuição ao longo do ano letivo. Da mesma forma, a UD de ginástica foi programada para as semanas em que o espaço 4 (sala de ginástica) estava disponível e atribuído às minhas turmas, pois era nesse espaço que tínhamos as condições necessárias e o acesso ao material para a abordagem à ginástica artística e rítmica.

A este nível, percebi que o planeamento anual em Educação Física não pode ser construído de forma isolada, mas tem de dialogar permanentemente com a realidade da escola, nomeadamente com os espaços disponíveis e com o sistema de rotação adotado pelo departamento.

Em relação ao modelo de organização dos conteúdos ao longo do ano, optei por adotar o modelo por blocos. Esta escolha assentou na ideia de concentrar as aulas de cada modalidade num período contínuo de semanas, organizando o planeamento em blocos dedicados a uma matéria de ensino de cada vez. Esta opção permitiu-me, por um lado, manter o foco e uma maior concentração nos conteúdos a desenvolver em cada momento do ano e, por outro, facilitar a

gestão/adaptação da progressão didática dentro de cada unidade didática, já que as aulas se sucediam de forma seguida e sem interrupções prolongadas.

Enquanto professor estagiário, a clareza e a organização que este modelo proporcionou foram particularmente importantes, especialmente nas fases iniciais do ano, quando ainda estava a tentar entender e desenvolver a capacidade de gerir, simultaneamente, várias variáveis do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, reconheço que este modelo apresenta como principal limitação a ausência de ciclos de revisão, já que, após a conclusão de cada bloco, não existia um retorno sistemático aos conteúdos já abordados. Esta é uma limitação que, numa perspetiva de desenvolvimento futuro, pode levar-me a ponderar a adoção de um modelo misto, que permita conciliar as vantagens da concentração do conteúdo com a existência de momentos de revisão ao longo do ano.

Analisando a distribuição das UD ao longo do ano letivo para as minhas duas turmas (de 5º e 6º ano), é possível identificar um conjunto de opções e padrões que refletem as condicionantes já referidas. No início do ano, em ambas as turmas comecei por aplicar os testes de aptidão física, definidos no programa do FIT Escola, para recolher alguns dados dos alunos e conhecer o seu nível de aptidão. No seguimento, deu-se início à abordagem às modalidades, com o Voleibol a ocupar as primeiras semanas do ano em ambas as turmas, beneficiando dos espaços definidos no pavilhão principal. A ginástica foi distribuída nas semanas em que o espaço 4 esteve disponível, mas, neste caso, houve lugar a adaptações e trocas com outros professores para conseguirmos ter mais aulas no espaço 4, de forma a consolidar conteúdos. As semanas com o espaço N foram dedicadas à UD de natação, que decorreu em dois blocos separados ao longo do ano, para ambas as turmas. No segundo período, foram abordadas as UD de basquetebol e atletismo, numa lógica de aproveitamento dos espaços exteriores e das condições climatéricas mais favoráveis, apesar de nunca ter sido atribuído o espaço R (rua) no planeamento anual. A UD de lutas foi integrada no plano anual, com aulas distribuídas pelas semanas com espaço 4, aproveitando as condições do espaço para a lecionação segura da modalidade. No terceiro período, as UD de badminton e de futebol concluíram o plano anual de ambas as turmas, com o futebol a ocupar as últimas semanas do ano letivo.

Importa referir que duas das unidades didáticas, inicialmente previstas no planeamento anual (dança e lutas), não foram abordadas este ano. No caso da dança, embora o plano contemplasse uma abordagem em determinadas semanas (finais e inícios de período), as aulas identificadas para esse propósito foram, na prática, utilizadas para outros fins, como aulas livres e momentos de autoavaliação, sobretudo em períodos próximos do final do período, quando o tempo letivo disponível já era reduzido. Relativamente à UD de lutas, estava planeada para as semanas com espaço 4 atribuído no entanto, a acumulação de outras necessidades letivas e a gestão do tempo disponível ao longo das semanas dificultaram a sua introdução, reduzindo as condições necessárias para uma abordagem e tratamento aprofundado dos conteúdos.

Estas adaptações levaram-me a refletir sobre a importância de estabelecer, desde o início do ano, prioridades mais claras na distribuição dos conteúdos pelo tempo letivo e sobre a necessidade de garantir que todas as modalidades planeadas disponham de condições mínimas para uma abordagem estruturada e consistente.

A construção e a gestão do planeamento anual ao longo do estágio representaram um pilar de toda a minha organização e trabalho em todo o processo de ensino. Compreendi, na prática, que o planeamento anual não é um documento estático, mas antes um instrumento dinâmico que exige constante monitorização e adaptação face às circunstâncias reais no processo de ensino, como imprevistos, feriados, atividades escolares ou condições climatéricas adversas que impedem o uso do espaço exterior. A capacidade de adaptar o planeamento sem perder de vista os objetivos e a coerência na progressão dos alunos são, sem dúvida, competências essenciais para o professor de Educação Física.

3.1.2 Unidade Didática

A unidade didática representa o nível meso do processo de planeamento em Educação Física e constitui, segundo Rink (1993) e Vickers (1990), o planeamento pormenorizado de um conjunto de aulas dedicadas ao desenvolvimento de determinados conteúdos de uma modalidade. Mais do que uma simples listagem de tarefas a realizar, a unidade didática deve resultar da articulação entre os objetivos de aprendizagem definidos, os conteúdos selecionados e as tarefas de ensino organizadas de forma sequencial, ajustadas às características e necessidades dos alunos (Siedentop & Tannehill, 2000). Nesta perspetiva, a construção das unidades didáticas ao longo deste ano de estágio representou um dos processos mais exigentes em toda a prática pedagógica, obrigando-me a uma reflexão sistemática sobre o que ensinar, como ensinar, em que ordem ensinar e de que forma avaliar o que foi ensinado.

O modelo que orientou a construção das minhas unidades didáticas durante o estágio foi o Modelo de Estruturas do Conhecimento (MEC), proposto por Vickers (1990). Este modelo assenta na ideia de que a estruturação do ensino deve partir da atividade específica, ou seja, do conteúdo da matéria de ensino, sendo o seu principal objetivo a interligação do conteúdo com a metodologia e as estratégias didáticas de ensino. O MEC está organizado em oito módulos, agrupados em três fases distintas: a fase de análise, a fase de decisões e a fase de aplicação. Esta estrutura confere ao processo de planeamento um carácter sistemático, progressivo e fundamentado, proporcionando ao professor um fio condutor claro em torno de um pensamento pedagógico e da construção de unidades didáticas coerentes e intencionais. O MEC representa ainda um pensamento transdisciplinar, na medida em que o planeamento vai muito além da distribuição dos conteúdos no domínio motor, devendo considerar igualmente as dimensões cognitiva e sócio afetiva no processo de ensino-aprendizagem.

A fase da análise foi, em todas as UD, o ponto de partida obrigatório. No início do ano, antes de começar as aulas, o nosso núcleo de estágio teve a oportunidade

de conhecer a escola, visitar os diversos espaços e recolher muita informação sobre os materiais disponíveis e os tempos de aula, destacando assim as primeiras variáveis fundamentais no planeamento das UD. Com o decorrer das aulas e com o passar das UD, outros pontos de análise surgiram de forma a complementar a construção das UD. A sistematização dos conhecimentos específicos sobre cada modalidade e as avaliações diagnósticas, realizadas no início de cada UD, foram momentos chave para a organização e construção das UD. A avaliação diagnóstica, no início de cada UD, revelou-se fundamental para conhecer as capacidades dos alunos nas várias modalidades e para tomar decisões mais fundamentadas sobre a sequência e a extensão dos conteúdos a lecionar. O documento fornecido pelo nosso coordenador do departamento com os conteúdos essenciais definidos para cada ano de escolaridade foi uma importante referência que complementou as minhas ideias/avaliações sobre as capacidades motoras dos alunos e ajudou a assegurar que as UD respeitavam os objetivos estabelecidos para o 5º e 6º ano.

De uma forma geral, as avaliações diagnósticas dos alunos das duas turmas revelaram várias limitações nos domínios técnico e tático na maioria das modalidades abordadas, com a exceção de alguns alunos que se destacaram com um domínio motor mais desenvolvido. A maioria apresentou dificuldades evidentes na execução dos gestos técnicos fundamentais, bem como na aplicação de princípios táticos básicos em contexto de jogo. Esta realidade teve implicações diretas nas minhas opções pedagógicas tomadas nas fases seguintes do MEC, nomeadamente na escolha de uma abordagem didática de sequência dos conteúdos da base para o topo. Esta abordagem implicou partir de elementos mais simples do conteúdo, como gestos técnicos fundamentais em situações analíticas e de reduzida complexidade, para progressivamente caminhar em direção a situações de maior complexidade e próximas do jogo real. Esta opção permitiu que os alunos construíssem uma base técnica mínima antes de serem confrontados com as exigências táticas inerentes ao jogo formal.

Na fase das decisões, percorri uma lógica que se foi consolidando ao longo do ano. Em primeiro lugar, determinei a extensão e a sequência dos conteúdos a abordar durante as aulas disponíveis, tendo em conta os resultados das avaliações diagnósticas e os documentos orientadores do departamento, de seguida, estabeleci os objetivos de aprendizagem para os domínios motor, cognitivo e sócio afetivo, depois avancei para o desenho das atividades/exercícios e das progressões de ensino que encaminharam os alunos para os objetivos propostos e, já com a UD em andamento, fui estruturando os momentos de avaliação sumativa de acordo com o que observava nas aulas.

A construção das minhas UD manteve consistência nas categorias transdisciplinares propostas para as diferentes modalidades. As áreas da cultura desportiva, da condição física e dos conceitos psicossociais apresentaram uma estrutura muito semelhante de unidade para unidade. As regras de segurança, a terminologia específica, o fair-play, a cooperação, o trabalho em equipa, o respeito e a responsabilidade foram temas presentes em praticamente todas as UD, independentemente da modalidade em causa. As principais diferenças entre as

UDs surgiram, naturalmente, ao nível das habilidades motoras, onde a natureza técnica e tática de cada modalidade determinou estruturas de conhecimento distintas e sequências de aprendizagem diferenciadas.

A categoria dos conceitos psicossociais merece uma maior atenção da minha parte em futuros anos letivos. Ao longo do ano, valores como a cooperação, respeito, responsabilidade e fair-play estiveram presentes em todas as UD e foram abordados nas aulas, mas a verdade é que essa abordagem foi muito esporádica, surgindo sobretudo em reação a situações de conflito ou de comportamento desadequado, e raramente de forma planeada. Reconheço que este é um aspeto em que posso e devo melhorar na minha prática futura. A abordagem dos conceitos psicossociais deve ter uma presença mais estruturada e intencional nas aulas, através de dinâmicas específicas e criativas que tornem estes temas mais atraentes e significativos para os alunos. Exercícios de reflexão em grupo, desafios cooperativos, momentos de debate ou autoavaliação sobre os comportamentos em equipa são exemplos de estratégias que, no futuro, pretendo integrar de forma mais concreta nas minhas aulas, transformando estas experiências em aprendizagens.

As minhas UD sofreram algumas revisões e adaptações com o decorrer das aulas. Algumas das alterações decorreram de fatores variados, como as respostas motoras dos alunos, exigindo ajustes nos conteúdos previstos, na sua sequência ou no tempo dedicado a cada um deles, as alterações pontuais no roulement de espaços que obrigaram a adaptação das atividades planeadas para determinadas aulas, e a própria dinâmica das turmas foi revelando necessidades que não tinham sido antecipadas no momento da elaboração inicial das UD. A estrutura base do MEC foi um instrumento muito valioso na resposta às situações anteriormente referidas. A clareza e a organização que o modelo confere ao planeamento permitiram que estas adaptações fossem feitas de forma fundamentada e coerente, sem perder de vista os objetivos de aprendizagem definidos para cada unidade. Esta flexibilidade estruturada é uma das grandes vantagens deste modelo e uma das aprendizagens mais importantes que levo do estágio.

3.1.3 Plano de Aula

O plano de aula representa o nível micro do planeamento em Educação Física e representa o instrumento mais operacional em toda a estrutura do planeamento do professor e o apoio imediato no decorrer das aulas. Se o planeamento anual define o mapa geral do ano letivo e a UD organiza a sequência e a progressão dos conteúdos ao longo das aulas, o plano de aula é onde essas intenções ganham forma concreta, onde o professor transforma os objetivos gerais da aula em experiências de aprendizagem específicas, pensadas para aquele grupo de alunos, naquele momento e naquele espaço. Segundo Rink, (1993) e Vickers, (1990), o plano de aula é o guião que orienta a ação pedagógica em contexto real.

Ao contrário do planeamento anual, que opera numa lógica de calendarização e distribuição das matérias ao longo do ano letivo, e da UD, que se

centra na estruturação dos conteúdos, dos objetivos e das progressões de ensino dentro das modalidades, o plano de aula exige um nível de detalhe e especificidade muito maior. É aqui que o professor define e desenha as situações de aprendizagem a realizar, os objetivos comportamentais em cada exercício e os critérios de êxito que permitirão avaliar a qualidade de execução dos alunos em cada momento da aula. A articulação coerente entre os objetivos, as situações de aprendizagem e os critérios de êxito é uma condição indispensável para garantir o alinhamento instrucional que deve caracterizar o processo de ensino-aprendizagem em Educação Física (Mesquita & Coutinho, 2021).

No núcleo de estágio, ficou claro desde o início do ano que cada estagiário tinha a liberdade para construir e seguir o seu próprio modelo do plano de aula. Essa liberdade refletiu-se, naturalmente, em planos de aula com formatos, organização e apresentação distintos entre os três elementos do núcleo de estágio. O meu plano de aula seguiu uma estrutura própria, desenvolvida e ajustada ao longo do estágio com as devidas diferenças para os formatos adotados pelos meus colegas, embora o processo de construção de cada plano tenha sido sempre acompanhado por momentos de diálogo, trocas de ideias, de partilha de exercícios e de discussão sobre estratégias, o que enriqueceu muito a reflexão sobre todo este processo.

A estrutura base dos meus planos de aula apresentava sempre um cabeçalho que concentrava as informações essenciais sobre a aula, como a turma, a data, o número da aula, o espaço, a hora e a duração, os materiais necessários, a UD correspondente, os conteúdos com as respetivas funções didáticas e os objetivos mais gerais da aula. Toda esta informação era fundamental para contextualizar cada aula da UD e para garantir as condições materiais, antes de dar início a cada aula. O corpo do meu plano era composto por uma tabela estruturada em torno de três colunas principais (objetivos específicos; situações de aprendizagem; critérios de êxito) que percorriam as três fases da aula (fase inicial; fase fundamental; fase final). No final, o plano tinha um espaço dedicado a observações que fossem surgindo com o decorrer da aula, e um espaço de reflexão sobre a aula, para posterior análise da mesma.

As aulas eram organizadas em três fases distintas e cada uma com intenções pedagógicas próprias. A fase inicial tinha como principais objetivos a ativação geral dos alunos, a preparação física e psicológica para o esforço e a introdução dos conteúdos a desenvolver na fase seguinte. A fase fundamental era o momento central da aula, onde eram trabalhados os conteúdos da UD, com situações de aprendizagem mais específicas, progressões de ensino e outras tarefas relacionadas com os objetivos motores, cognitivos e sócio afetivos definidos. Por fim, a fase final assumia o objetivo de retorno à calma e de promover momentos de reflexão coletiva com os alunos sobre o que foi trabalhado.

Ainda no início do ano letivo, ficou estabelecido no seio do grupo de estágio que todos os planos de aula da semana seguinte deveriam ser submetidos no portefólio digital até ao final da noite de domingo, antes do início da nova semana de trabalho. Esta organização, acordada desde cedo com os professores

cooperantes, permitia que os planos estivessem sempre disponíveis e atualizados para consulta e supervisão, facilitando o acompanhamento do trabalho de cada estagiário e promovendo uma maior responsabilização individual no processo de planeamento.

O momento da construção de cada plano de aula revelou-se, ao longo do estágio, um espaço de reflexão e de pesquisa muito relevante. Planear cada aula implicou pensar e desenhar as atividades e exercícios de forma a criar condições para alcançar os objetivos delineados, o que exigiu, em muitos casos, uma pesquisa aprofundada sobre exercícios, progressões e estratégias pedagógicas específicas dentro das várias modalidades abordadas ao longo do ano. Esta pesquisa constante contribuiu significativamente para aprofundar o meu conhecimento sobre as diferentes modalidades e para diversificar todo um conjunto de situações de aprendizagem propostas nas aulas.

Apesar do cuidado colocado no planeamento de cada aula, uma das dificuldades mais recorrentes ao longo do estágio foi a gestão do tempo nas aulas. Em muitos casos, o tempo idealizado para determinados exercícios não correspondeu ao tempo real necessário para a sua realização, seja por questões relacionadas com o nível dos alunos, com a complexidade das tarefas ou com situações imprevisíveis devido à dinâmica do grupo. Este fator obrigou-me, frequentemente, a tomar decisões no momento, adaptando estratégias durante as aulas, cancelando exercícios que não seriam possíveis concluir de forma adequada e reequilibrando os planos das aulas seguintes em função do que tinha ou não sido realizado. Esta capacidade de adaptação revelou-se, progressivamente, uma competência essencial na prática pedagógica, embora o seu desenvolvimento tenha exigido muita reflexão e autocrítica durante o ano.

Ao longo do estágio, cada aula mereceu, da minha parte, um momento de atenção particular após a sua conclusão. O hábito de refletir sobre cada aula representou uma das estratégias mais valiosas ao longo do estágio e, para tal, de forma a registar as minhas ideias e conclusões sobre a aula, tinha um espaço, na estrutura do plano, dedicado para o efeito. Estes momentos de reflexão permitiram-me analisar o que correu bem e o que poderia ter sido feito de forma diferente, repensar alguns exercícios, identificar dificuldades dos alunos que não tinham sido identificadas ou antecipadas e ajustar as aulas seguintes em função dessas análises. Foi um processo contínuo de observação, interpretação e regulação da prática, que me ajudou a crescer como professor de forma consistente ao longo de todo o ano letivo.

3.2 Modelos utilizados no meu estágio

No âmbito da prática pedagógica em Educação Física, a noção de modelo de ensino assume um papel muito importante na organização do processo de ensino-aprendizagem. Um modelo de ensino pode ser entendido como um plano que pode ser utilizado para moldar currículos e para orientar o processo de ensino na sala de aula e em outros contextos (Joyce & Weil, 1980, cit. Por Metzler, 2000).

Segundo Metzler (2000), um modelo é concebido para ser utilizado em toda a UD, inclui todas as funções do planeamento e pode incluir vários métodos, estratégias e estilos de ensino, que reforçam uma perspetiva mais abrangente e integral do processo de ensino. Metzler (2000) destaca que o modelo fornece um plano global e uma abordagem coerente para ensinar e aprender; clarifica as prioridades nos diferentes domínios de aprendizagem e suas interações; fornece uma ideia central para o ensino; permite ao professor e aos alunos entenderem o que está a acontecer e o que virá a seguir; fornece uma estrutura teórica unificada; apoia-se na investigação; fornece uma linguagem técnica aos professores; permite que a relação entre instrução e aprendizagem seja verificável; permite uma avaliação mais válida da aprendizagem; facilita a tomada de decisão do professor dentro de uma estrutura de trabalho conhecida" (Amândio Graça e Isabel Mesquita, 2023).

Ao longo deste ano letivo, na minha prática pedagógica procurei, de diversas formas integrar diferentes modelos de ensino e diferentes dinâmicas nas aulas com o objetivo de entender diferentes abordagens centradas no professor e no aluno. Na área da Educação Física, autores como Isabel Mesquita e Amândio Graça reforçam a importância da utilização de modelos pedagógicos variados, defendendo uma prática sustentada na alternância entre abordagens centradas no professor e no aluno. Entre as abordagens que utilizei, destaco o Modelo de Instrução Direta (MID) e o Modelo de Educação Desportiva (MED), aplicados em momentos e modalidades distintas, em função dos objetivos de aprendizagem que pretendia alcançar em cada contexto.

3.2.1 Modelo de Instrução Direta (MID)

O MID corresponde a uma abordagem centrada no professor que assenta no axioma de que a prescrição de processos e soluções constitui o fator fundamental para aumentar a eficácia na aprendizagem dos alunos, onde o espaço de problematização da prática é circunscrito e orientado na totalidade pelo professor (Mesquita & Bessa, 2023). Esta centralidade do professor é também sublinhada por Rosenshine (1983), que descreve o MID como um modelo assente numa sequência de passos bem definidos (1. revisão da matéria anteriormente aprendida; 2. apresentação de novo conteúdo; 3. prática orientada; 4. feedback e correção; 5. prática autónoma e 6. períodos de revisão), em que o professor assume o papel de líder instrucional (Metzler, 2000).

Na aplicação do MID, os professores adotam um conjunto de decisões didáticas, das quais se destacam (Rosenshine & Stevens, 1986, cit. Por Mesquita & Bessa, 2023):

- Estruturação meticulosa e pormenorizada das tarefas de aprendizagem e progressão em pequenos passos;
- Indicação do critério de sucesso a alcançar nas tarefas de aprendizagem, o qual é colocado no limite mínimo aceitável de 80% (para a passagem para um nível mais exigente de prática);

- Instrução com cariz descritivo e prescritivo com explicações detalhadas;
- Prática motora ativa e intensa;
- Avaliação e correção dos alunos, particularmente nas fases iniciais de aprendizagem.

Enquanto professor estagiário, adotei várias estratégias características do modelo de instrução direta, principalmente, na lecionação das modalidades individuais, como a ginástica, o atletismo ou a natação. A instrução assumiu, nestas modalidades, um cariz mais descritivo, nomeadamente na aprendizagem de gestos técnicos específicos, como os rolamentos na ginástica, a técnica no salto em comprimento ou a coordenação da respiração com a ação dos membros superiores na natação, o que exigiu, da minha parte, explicações pormenorizadas dos elementos críticos de execução antes da prática e respetivas demonstrações. Foi também nestas modalidades que recorri com maior frequência à definição de critérios mínimos de sucesso, onde estabeleci, por exemplo, tempos e distâncias de referência (Ex: provas de atletismo) que os alunos deveriam atingir para poderem progredir para tarefas de maior exigência. Isto vai ao encontro da definição de um limiar mínimo de desempenho, próximo dos 80%, antes de se avançar para níveis mais complexos de prática (Mesquita & Bessa, 2023). De igual modo, foi nas fases iniciais da abordagem destas modalidades que eu estive mais interventivo ao nível da correção aos alunos e procurei, através de uma monitorização próxima e de feedbacks prescritivos, corrigir erros de execução antes que se consolidassem.

Um dos aspetos mais relevantes na minha prática, seguindo uma abordagem mais centrada no professor, foi o feedback fornecido aos alunos. Considero que o feedback que fornecia na maioria das minhas aulas, correspondia a um feedback mais prescritivo, com conteúdo específico, dirigido a um elemento concreto da execução e não a uma apreciação genérica, de timing imediato, predominantemente verbal, por vezes complementado com demonstração e com intuito de correção, na medida em que procurava sempre associar ao erro uma indicação de como o corrigir. Esta combinação é mais informativa para o aluno, já que o feedback específico fornece mais informação útil do que o feedback geral, sendo por isso preferível na generalidade das situações de aprendizagem (Metzler, 2000).

A insistência numa instrução essencialmente descritiva e prescritiva, típica do MID, não está isenta de riscos e entre as fragilidades apontadas a este modelo destaca-se a desvalorização dos domínios sócio afetivo e cognitivo, na medida em que a interação entre alunos e professor tende a ser menos valorizada e a compreensão das informações transmitidas pelo professor, bem como a interpretação das regras, não são privilegiadas (Metzler & Colquitt, 2021, cit. por Mesquita & Bessa, 2023). Ainda assim, tal como sublinha Kirk, cada modelo pedagógico deve ser entendido como uma especificação de estruturação, orientada para a concretização de aprendizagens específicas e passível de adaptação; pelo professor; às circunstâncias concretas da turma e do contexto em que é aplicado (Kirk, 2013). Foi nessa lógica de complementaridade entre modelos,

e não de exclusividade de um único modelo, que procurei orientar a minha prática ao longo do meu estágio profissional, articulando o MID com o MED em diferentes momentos do ano letivo.

3.2.2 Modelo de Educação Desportiva (MED)

O modelo de educação desportiva (MED) é uma abordagem pedagógica centrada no aluno que procura proporcionar experiências de aprendizagem semelhantes ao contexto real do desporto, promovendo não só a competência motora, mas também valores sociais, autonomia e literacia desportiva.

"Ao modelo de educação desportiva interessam formas de jogo adequadas às capacidades dos alunos, capazes de motivar e mobilizar a participação relevante de todos eles, e capazes de proporcionar uma competição de qualidade" (Amândio Graça e Isabel Mesquita, 2023).

Neste contexto do MED, ser competente significa dominar as habilidades e estratégias de forma a poder participar de modo satisfatório na competição, ser culto implica conhecer e valorizar as tradições associadas ao desporto e distinguir entre boas e más práticas desportivas, seja qual for o papel assumido pelo aluno, e ser entusiasta traduz-se na preservação, proteção e promoção da cultura desportiva, tanto na aula como na escola e na comunidade (Mesquita & Bessa, 2023). Para concretizar estes propósitos, o MED estrutura-se em torno de seis características centrais, que se baseiam nas premissas do desporto institucionalizado, sendo elas: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes (Siedentop & Tannehill, 2000).

Ao longo do ano letivo, a aplicação do MED assumiu um papel muito importante na organização de algumas das minhas aulas e destaco particularmente a afiliação, os registos estatísticos e a competição formal como as características mais em foco no momento do planeamento. A afiliação foi promovida através da constituição de equipas estáveis em unidades didáticas como basquetebol ou atletismo, nas quais os alunos assumiram identidades próprias, como a escolha de um nome e cor para as suas equipas, o que fortaleceu o sentido de pertença, responsabilidade e cooperação entre os diferentes elementos. A afiliação em equipas de nível competitivo equilibrado que se mantêm intactas, promove tempo e oportunidades para que dimensões sociais da aprendizagem sejam trabalhadas e aprofundadas (Penney, Clarke, Quill, and Kinchin, 2005, cit. por Mesquita & Bessa, 2023).

Paralelamente, foram implementados registos estatísticos, como tabelas de pontuações onde os alunos consultavam os jogos e registavam os seus resultados, os seus pontos ou desempenhos individuais, permitindo desenvolver competências de análise e reflexão sobre o seu rendimento, enquanto aumentava o envolvimento e motivação nas tarefas. Por fim, a competição formal foi planeada e estruturada, sobretudo, para momentos finais das aulas, com o objetivo de aproximar os alunos da realidade desportiva e incentivá-los para o compromisso contínuo entre todos. Em modalidades como o voleibol, o basquetebol e o futebol,

o estímulo da competição e a atribuição de diferentes papéis nos jogos como árbitros ou treinadores, revelaram-se estratégias fundamentais para dinamizar as aulas, motivar os alunos e potenciar as aprendizagens no desenvolvimento da autonomia e responsabilidade dos alunos.

Do ponto de vista teórico, a ênfase na competição e nos registos estatísticos pode também ser lida à luz da justificação filosófica proposta por Kirk para o MED: a competição e os registos funcionam como reforços externos (o reconhecimento público e a pontuação) que, quando bem geridos pelo professor, reforçam bens internos à própria prática desportiva, como o domínio técnico, o respeito pelas regras e pelos adversários, sendo o desporto apenas sustentável enquanto experiência educativa quando estes bens internos prevalecem sobre os externos (Kirk, 2013). Procurei, por isso, valorizar sempre o fair-play e o empenho na organização das equipas e nos momentos de competição, evitando que esta se tornasse um fim em si mesma.

É importante reconhecer algumas limitações quando tentei aplicar o MED, principalmente, após comparar com padrões de implementação identificados na literatura. A investigação recomenda que as épocas desportivas tenham uma duração mínima de 20 aulas, de forma a garantir tempo e oportunidades suficientes para a concretização dos objetivos de aprendizagem que o modelo se propõe a alcançar (Jones & Ward, 1998, cit, por Mesquita & Bessa, 2023). No meu caso, nenhuma das minhas UD atingiu essa duração recomendada ao longo do ano, o que constitui uma limitação, já que Siedentop (1994) identifica precisamente a curta duração das épocas desportivas como um dos fatores que compromete a possibilidade de se obterem aprendizagens mais consistentes através do MED (Bessa et al, 2021).

A alternância entre o MID e o MED ao longo do estágio permitiu-me experienciar duas abordagens pedagógicas distintas, mas complementares, no sentido em que uma é mais centrada na prescrição, na descrição pormenorizada da tarefa e na correção do gesto técnico, enquanto a outra é mais centrada na autonomia, na responsabilização e na vivência dos alunos num contexto desportivo autêntico. Como argumenta Kirk, a Educação Física constitui um campo de prática suficientemente amplo e complexo para legitimamente aspirar à concretização de um vasto conjunto de resultados educativos, o que só é possível através da coexistência de diferentes modelos pedagógicos, cada um sustentado no seu próprio tipo de argumento justificativo (Kirk, 2013).

3.3 Diferenças na lecionação do 2º (5º e 6º ano) e 3º ciclo (7º ano)

Ao longo deste ano letivo, eu tive a oportunidade de ficar responsável por orientar uma turma do 5º ano e uma do 6º ano, e ambas levantaram diversos desafios durante todo este percurso do estágio profissional. Para além do trabalho realizado nas minhas turmas do 2º ciclo, ainda houve a oportunidade de poder lecionar uma unidade didática de andebol a uma turma de 7º ano do meu professor cooperante.

Analisando as turmas que lecionei, foi possível observar e destacar alguns pontos de comparação, tanto ao nível da dinâmica das aulas como na forma de comunicar e interagir com os alunos.

Relativamente à gestão e organização das aulas, eu considero que houve muitas semelhanças nas aulas das três turmas, independentemente das diferenças entre os alunos e do ciclo de ensino. O grande desafio residiu, sobretudo, no facto de ter de lidar com anos de escolaridade próximos entre si (5º, 6º e 7º anos), correspondentes a alunos com idades semelhantes e com níveis de autonomia e responsabilidade, de um modo geral, ainda limitados. Trabalhar com estes anos de escolaridade não facilitou o meu trabalho enquanto professor estagiário, na medida em que os alunos, independentemente da turma, revelaram muitas dificuldades na compreensão das tarefas propostas, necessitando de momentos de instrução mais claros, repetidos e com demonstração, bem como de uma monitorização mais próxima durante a prática.

"No 2x1, a minha preocupação foi fazer os alunos perceberem as suas possibilidades nesta situação especifica de jogo em função da ação do defesa (defesa entre cesto e bola, tenho opção de passe para colega livre --- defesa entre a bola e atacante livre, eu posso atacar o cesto)! Nesta aula ainda não optei por manipular demasiado o espaço e as regras, mas ao analisar o que foi feito pelos alunos, penso que será uma estratégia importante a ser tomada (muitos alunos(as) a defender debaixo do cesto e a não atacar a bola – a não defender longe do cesto)!"

Reflexão da aula nº28 da turma do 6º ano

No caso particular da minha turma do 5º ano, este desafio foi mais expressivo, na medida em que os alunos enfrentaram uma fase de adaptação recente devido à transição do 1º para o 2º ciclo. A literatura sobre a transição entre ciclos de ensino identifica este período como um dos mais exigentes da vida escolar de uma criança, associando-o a preocupações como o receio de se perderem no espaço escolar, o medo de colegas mais velhos e a ansiedade face ao aumento da carga e da exigência do trabalho (Evans, Borriello, & Field, 2018). Além disso, ao nível ambiental, esta transição implica uma redução gradual da autonomia do aluno e uma maior exigência de motivação intrínseca por parte deste, associada a expectativas mais elevadas por parte dos professores (Evans, Borriello, & Field, 2018). Esta fragilidade inicial traduziu-se, na prática, numa necessidade acrescida de proximidade, clareza e segurança na forma como interagi com os meus alunos do 5º ano, procurando que a adaptação à nova realidade em Educação Física no 2º ciclo fosse feita de forma gradual.

Relativamente à turma do 7º ano, do meu professor cooperante, a literatura sublinha que a passagem para o 3º ciclo é acompanhada por uma mudança relevante ao nível pedagógico, substituindo-se a abordagem mais centrada na criança, característica de ciclos anteriores, por um ensino mais direto e um ritmo mais acelerado, de forma a rentabilizar o tempo de aula e a garantir a cobertura dos

conteúdos (Rainer & Jarvis, 2020). Esta ideia foi notória na minha atuação junto da turma do 7º ano, onde, apesar do curto período de intervenção (apenas uma unidade didática de andebol), procurei, desde cedo, transmitir uma postura mais objetiva e com regras bem definidas desde a primeira aula, de forma a rentabilizar ao máximo o pouco tempo disponível para trabalhar com estes alunos. Este maior destaque na estrutura, no planeamento e na disciplina é, de resto, apontado como uma das principais diferenças pedagógicas sentidas pelos professores entre o 2º e o 3º ciclo (Rainer & Jarvis, 2020).

"Desde cedo reforcei a mensagem de que a nossa 1º aula teria como objetivo fazer uma avaliação diagnóstica, com o intuito de retirar qualquer tipo de pressão ou nervosismo aos alunos dentro dos exercícios que eram propostos! Apenas tinham de dar o seu melhor e realizar os exercícios da forma que entendiam ser a mais correta! Também fiz questão de dizer à turma (entre exercícios) que iria evitar ao máximo dar qualquer tipo de feedback relativamente a questões técnicas ou táticas, mas mostrei-me sempre disponível para responder às questões/dúvidas que surgiam!"

Reflexão da aula nº1 da turma do 7º ano

Ainda em relação à gestão e controlo das aulas propriamente ditas, o recurso a exercícios de cariz mais lúdico revelou-se, nas três turmas, uma estratégia bastante eficaz para manter os alunos motivados, atentos e empenhados nas tarefas propostas, ao contrário do que se verificou com exercícios de cariz mais analítico, em que a motivação e o empenho tendiam a diminuir de forma visível. Este dado vai ao encontro do que é referido, em estudos, relativamente ao papel central do prazer e da diversão na construção de experiências significativas em Educação Física (Beni, Fletcher, & Ní Chróinín, 2017).

"Primeiro exercício muito importante para introduzir a posição base defensiva, mas mais importante ainda para motivar os alunos, divertir os mesmos e por todos a mexer numa fase inicial!"

Reflexão da aula nº 3 da turma do 7º ano

Contudo, à medida que os alunos avançam para ciclos de ensino mais avançados, o conceito de diversão tende a associar-se cada vez menos ao simples jogo e cada vez mais à aprendizagem e ao desafio proposto, sendo a importância do desafio mais valorizada por alunos de ciclos mais avançados, como o 3º ciclo (Beni, Fletcher, & Ní Chróinín, 2017). Esta ideia ajuda a explicar por que motivo, na turma do 7º ano, a atenção e o empenho dos alunos foram particularmente elevados nas primeiras aulas que lecionei (muito por força do novo professor, da nova modalidade e do desafio que esta representava), tendo, no entanto, diminuído gradualmente à medida que a confiança entre alunos e professor estagiário foi aumentando.

"Aula marcada pelas várias ausências na turma!.....! A partir do momento em que formei as equipas para o primeiro exercício e vi os alunos que efetivamente participavam na aula, rapidamente fiz os ajustes que considerava serem os mais indicados no momento para equilibrar as equipas e para colocar rapidamente os alunos a jogar. Sem as equipas, previamente definidas e orientadas, a organização do exercício teria sido um momento mais complicado e demorado."

Reflexão da aula nº7 da turma do 7º ano

No momento da instrução, não considero que tenha existido diferenças muito significativas na minha forma de atuar perante as diferentes turmas, o que se explica, em grande parte, pela proximidade entre os anos de escolaridade e as idades dos alunos. Ainda assim, procurei adaptar ligeiramente o meu discurso e a minha postura a cada contexto: junto da minha turma do 5º ano, privilegiei uma comunicação mais atenta e cuidada, tendo em conta o momento de transição de ciclo que estes alunos atravessaram; por outro lado, junto da turma do 7º ano, optei por uma comunicação mais simples e direta, com o objetivo de otimizar a eficácia da instrução no reduzido período em que orientei as aulas desta turma. Após a transição de ciclo, os alunos tendem a desenvolver uma maior dependência da orientação do professor e uma preferência por uma direção mais explícita e externa por parte deste (Evans, Borriello, & Field, 2018), o que também ajuda a compreender a importância de uma instrução clara e estruturada junto das minhas turmas.

Por fim, importa referir que, do ponto de vista da minha experiência pessoal enquanto professor estagiário, foi notória uma diferença de interesse e empenho nas aulas de Educação Física quando analisava e comparava as minhas turmas do 5º, 6º ano, e a turma do 7º ano do meu professor cooperante. Apesar de a maioria dos alunos das três turmas cumprir as tarefas propostas e procurar alcançar os objetivos definidos, eu terminei este ano letivo com a sensação de haver uma diminuição gradual do entusiamo, da participação e, sobretudo, do tempo efetivo de prática à medida que aumentava o ano de escolaridade. Comparativamente com os alunos do 7º ano, os alunos do 5º ano revelaram ao longo do ano uma maior disponibilidade para participar, maior interesse perante as tarefas e um envolvimento constante durante as aulas. Pelo contrário, no 7º ano tornaram-se mais frequentes os pedidos de paragem, as justificações para não realizar a aula, os momentos de dispersão e as intervenções para recuperar o foco de alguns alunos.

A diferença de disponibilidade e interesse nas aulas de Educação Física entre a turma do 5.º ano e a turma do 6.º ano

A escolha deste tema surgiu a partir da observação direta e contínua de toda a realidade vivida, ao longo do primeiro período, junto das minhas duas turmas do 2º ciclo. No meu ponto de vista, as duas turmas apresentaram diferenças evidentes

ao nível da disponibilidade para a aula, do interesse e do entusiasmo, sendo que a turma do 5º ano se destacou positivamente quando comparada com a turma do sexto ano. Desde as primeiras aulas, foi possível identificar comportamentos, atitudes e níveis de envolvimento bastante distintos entre os alunos das duas turmas, o que levantou a necessidade de reflexão e posterior análise.

Esta perceção não foi isolada nem meramente subjetiva, pois encontra sustentação em diversos estudos sobre atitudes e motivação em Educação Física. Lima et al, 2018), verificaram através da análise da variância que a atitude dos alunos face à disciplina de EF vai decrescendo à medida que a idade aumenta, sendo essa diminuição estatisticamente significativa em relação a fatores como o currículo e a pedagogia em EF. De forma semelhante, Pinheiro. M, et al, (2013) referem que a perda de atitudes positivas em relação à disciplina acentua-se com o avançar do nível de ensino, o que ajuda a explicar por que motivo a diferença de disponibilidade e interesse entre as minhas duas turmas já era tão percetível.

De uma forma geral, ao longo deste ano letivo, os alunos da minha turma do 5º demonstraram um elevado entusiasmo pela prática durante as aulas. Os alunos chegavam motivados e com energia às aulas, mostravam vontade de participar nas atividades propostas e a cooperação entre todos era muito satisfatória. Existia um ambiente positivo nas aulas e acredito que a boa relação entre os alunos tinha um papel muito importante nesse sentido. Facilitava o trabalho em grupo e o envolvimento ativo nas tarefas propostas. Isto refletia-se diretamente nas dinâmicas das aulas, tornando-as mais fluidas e participativas.

"Nesta primeira aula, quero ainda destacar a postura da minha turma nas deslocações de ida e volta entre a escola e a piscina. Antes da aula, todos se apresentaram a tempo e horas na entrada da escola como tinha sido pedido em aulas anteriores, deslocaram-se sempre a pares e com toda a turma junta durante todo o percurso! Na chegada à piscina, senti que devia dar os parabéns à minha turma pelo comportamento nesse momento!"

Reflexão da aula nº16 da turma do 5º ano

Esta relação entre um bom clima na aula e atitudes positivas é também abordada por Pinheiro. M et al, (2013), que associam a escolha de atividades agradáveis ou desagradáveis à qualidade da relação estabelecida com o professor e com os colegas.

Por outro lado, os alunos da minha turma do 6º ano apresentavam uma realidade mais delicada no momento de encarar a prática e as aulas. Apesar de reconhecer que a turma tinha um grupo de alunos aplicados, entusiastas e que se destacavam pela atitude e empenho na disciplina, a verdade é que grande parte dos alunos revelava um menor entusiasmo e uma menor disponibilidade para o momento da prática. Essa falta de motivação manifestava-se, muitas vezes, através do desinteresse e resistência à realização das tarefas e pela constante apresentação de desculpas para não participar nas aulas. Alegadas dores ou falta

de equipamento surgiam com frequência, criando dificuldades ao normal funcionamento da aula. Na turma do 5º ano, estas situações também ocorriam, mas eram muito pontuais e não comprometiam o envolvimento global da turma.

"Muitos alunos não realizaram a 1º aula de natação (6 alunos) – 3 meninas que alegaram estar com a menstruação e outros 3 meninos que não trouxeram material! Como já tenho algum conhecimento dos alunos, considero que alguns destes casos simplesmente não se predispõem a fazer natação e terei de encontrar estratégias para os motivar e para os avaliar na modalidade!"

Reflexão da aula nº20 da turma do 6º ano

Nascimento. J et al, (2007), numa investigação sobre os motivos que levam os alunos a não participar nas aulas de EF, agrupam entre os principais motivos a falta de afinidade com o conteúdo, a falta de habilidade para a prática desportiva e a apresentação de justificações como falta de equipamento adequado, o que corresponde ao que fui observando na turma do 6º ano. Os mesmos autores sublinham que, quando o foco da aula recai sobre a performance, os alunos menos habilidosos tendem a sentir-se excluídos e a autoexcluir-se das atividades (Nascimento et al, 2007), o que reforça a importância de não deixar que a componente da competição se torne um fator de afastamento. Também Chicati. K, (2000) chama a atenção para o facto de a repetição dos mesmos conteúdos, ano após ano, ser um dos fatores que mais contribuem para o desinteresse dos alunos nas aulas de EF, defendendo que a diversificação de atividades e a atenção às preferências dos alunos são determinantes para manter o entusiasmo ao longo dos anos de escolaridade. Esta ideia ajuda a interpretar a diferença entre as minhas duas turmas, sendo o 6º ano o segundo ano de contacto com um currículo e uma estrutura de aula semelhantes.

Com este cenário, tornava-se muito importante refletir sobre estratégias que possam contrariar esta situação menos favorável na turma do 6º ano. Uma das primeiras medidas seria passar pelo reforço da minha relação com os alunos, promovendo cada vez mais um ambiente de confiança, diálogo e proximidade. Ouvir mais os alunos, compreender as suas dificuldades e envolvê-los ainda mais no processo de ensino-aprendizagem seria um passo importante para aumentar a sua motivação em educação física. É fundamental apostar em dinâmicas mais diversificadas e motivadoras, adaptar o melhor possível cada desafio ao nível da turma e recorrer a atividades diferenciadas com brincadeiras capazes de unir os alunos e em que os mesmos sintam que têm participação ativa. Lima et al. (2018) reforçam esta orientação, defendendo que um clima de intervenção motivacional orientado para a maestria, e não para a comparação de resultados entre alunos, é uma estratégia eficaz para promover atitudes mais positivas face à EF.

Outra estratégia relevante neste processo foi valorização dos alunos mais participativos na turma do 6º ano, utilizando-os como exemplos positivos, líderes ou ajudantes em determinadas tarefas, explicações ou demonstrações. Esta

abordagem contribuiu para influenciar positivamente os restantes colegas e melhorar o clima/ambiente na turma. A definição clara das regras, das expectativas e das consequências, aliada a uma motivação constante da minha parte em relação aos alunos, ajudou a reduzir desculpas frequentes e a aumentar o sentido de responsabilidade dos alunos. Nascimento et al. (2007) sugerem que os professores devem procurar aproximar os conteúdos abordados dos interesses manifestados pelos alunos, num processo de negociação e escuta, em vez de impor unilateralmente o planeamento das aulas.

> *"De forma a tentar esclarecer os(as) alunos(as) com dúvidas, houve lugar a um breve momento de demonstração, onde tive ajuda de 2 alunos(as) para exemplificar a execução dos passes e a forma de conquistar o ponto!"*
>
> *Reflexão da aula nº32 da turma do 6º ano*

Sempre tive a expectativa de conseguir aplicar consistentemente algumas destas estratégias e ideias junto dos meus alunos, com o objetivo de observar uma melhoria gradual nas atitudes, na participação e no entusiasmo dos meus alunos do sexto ano. Com certeza, as mudanças não seriam imediatas, mas acreditava que um trabalho contínuo e paciente permitiria criar hábitos mais positivos e uma maior disponibilidade e participação, dos meus alunos. Como referem Lima et al. (2018), quando o professor apresenta um comportamento pedagógico atento às necessidades dos seus alunos, cria-se um ambiente em que a tendência para a desistência das aulas tende a diminuir, mesmo que os resultados só se manifestem de forma gradual.

Por fim, e apesar das diferenças entre as duas turmas, é impossível não destacar o sentimento de satisfação, orgulho e amizade que tenho em relação aos meus alunos. As contrariedades, as dificuldades e as "dores de cabeça" fazem parte do processo, mas não diminuem a importância da relação que tenho desenvolvido com os meus alunos ao longo do tempo. Penso que a relação e a confiança com os meus alunos, em ambas as turmas, desenvolveram-se. E isto representa um dos aspetos mais gratificantes do estágio e reforça a ideia de que, com dedicação, empatia e reflexão contínua, é possível fazer a diferença, pela positiva, na formação dos meus alunos.

3.4 Avaliação

A avaliação é um dos pilares fundamentais da intervenção pedagógica do professor e assume-se como um processo contínuo e indispensável na organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem. Mais do que um momento destinado à atribuição de uma classificação, a avaliação permite recolher informação relevante sobre as aprendizagens dos alunos, monitorizar a evolução das suas competências e fundamentar decisões pedagógicas que contribuam para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

No contexto educativo, a avaliação pode ser entendida como um processo sistemático de recolha, análise e interpretação de informação, com o objetivo de formular resultados sobre as aprendizagens e apoiar a tomada de decisões pedagógicas. A avaliação assume também uma importante função reguladora, permitindo ao professor identificar dificuldades, reajustar estratégias de ensino e promover aprendizagens mais significativas. Nesta perspetiva, a avaliação não representa o fim do processo de ensino-aprendizagem, mas antes um elemento integrante do mesmo, acompanhando e orientando continuamente a evolução dos alunos.

Em Educação Física, a avaliação apresenta características próprias, uma vez que analisa três domínios fundamentais no desenvolvimento dos alunos. Ao longo do meu estágio, a avaliação incidiu sobre esses três domínios: o domínio psicomotor, o domínio cognitivo e o domínio sócio afetivo. O domínio psicomotor correspondeu à avaliação da execução técnica, da capacidade de aplicação das habilidades motoras e do desempenho nas diferentes modalidades abordadas. O domínio cognitivo incidiu sobre os conhecimentos adquiridos relativamente às regras, conceitos técnicos e táticos e conteúdos teóricos abordados nas aulas. Por sua vez, o domínio sócio afetivo correspondeu à avaliação das atitudes e comportamentos, como a responsabilidade, o respeito pelos colegas e pelo professor, a cooperação, a participação, a autonomia e o cumprimento das normas de funcionamento das aulas.

O valor atribuído a cada um destes domínios seguiu os critérios definidos pelo nosso departamento de Educação Física para o 2º ciclo do ensino básico, correspondendo a 50% para o domínio psicomotor, 30% para o domínio sócio afetivo e 20% para o domínio cognitivo. Esta distribuição procurou valorizar o desempenho motor, sem esquecer a importância das atitudes e dos conhecimentos, reconhecendo que uma formação integral em Educação Física depende da articulação destes três domínios.

Relativamente aos modelos de avaliação, existem essencialmente duas formas de atribuir a classificação final aos alunos: a avaliação referenciada à norma e a avaliação referenciada aos critérios. A avaliação por norma baseia-se na comparação entre os desempenhos dos alunos, estabelecendo uma ordenação em função dos resultados obtidos. Desta forma, o desempenho de cada aluno é interpretado em relação ao desempenho dos restantes elementos da turma. Por outro lado, a avaliação por critérios centra-se no grau de concretização dos objetivos previamente definidos, avaliando cada aluno de acordo com indicadores de desempenho previamente estabelecidos, independentemente dos resultados obtidos pelos colegas.

Durante o estágio eu optei pela avaliação por critérios, por considerar que este modelo proporciona uma avaliação mais justa, objetiva e fundamentada, permitindo que todos os alunos conheçam antecipadamente aquilo que lhes é exigido para alcançar os diferentes níveis de desempenho. Esta opção revelou-se adequada no contexto em que estive inserido, uma vez que valorizou a evolução

individual e permitiu reconhecer diferentes ritmos de aprendizagem, em vez de promover comparações entre alunos com níveis de competência muito distintos.

Ao longo do meu estágio profissional, a avaliação desenvolveu-se em três momentos distintos, mas complementares: avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação sumativa e a autoavaliação.

3.4.1 Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica representa o primeiro momento do processo de avaliação, assumindo um papel essencial na preparação e organização do processo de ensino-aprendizagem. A sua principal finalidade consiste em identificar o nível inicial de desempenho dos alunos, permitindo conhecer os conhecimentos e competências previamente adquiridos, bem como detetar as principais dificuldades e potencialidades dos alunos antes do início da lecionação dos conteúdos. Desta forma, a avaliação diagnóstica fornece informação indispensável para o professor adequar o ensino às características dos alunos, possibilitando uma intervenção pedagógica mais ajustada e eficaz.

Ao longo do estágio, as minhas avaliações diagnósticas foram realizadas no início de cada unidade didática, sendo aplicadas sobretudo nas modalidades coletivas (Voleibol, Basquetebol e Futebol) e na UD de natação. Nas restantes modalidades, nomeadamente ginástica, atletismo e badminton, não foram realizadas avaliações diagnósticas formais. Esta opção prendeu-se com as características específicas destas modalidades, bem como com a organização do planeamento anual e o tempo disponível para o desenvolvimento das respetivas UD.

A informação recolhida através da avaliação diagnóstica revelou-se determinante para a construção das UD. Assim, ao contrário de um planeamento elaborado antes do contacto com os alunos, as UD apenas foram concluídas após a realização das avaliações diagnósticas, permitindo ajustar objetivos, conteúdos, estratégias e progressões pedagógicas ao nível do desempenho apresentado pelos alunos. Esta forma de trabalhar tornou o planeamento mais flexível e fundamentado, garantindo uma maior adequação entre as propostas de ensino e as necessidades dos alunos.

Foram utilizadas listas de verificação (check-lists) como instrumento de recolha de informação, centradas essencialmente na observação dos conteúdos técnicos e táticos fundamentais de cada modalidade. Através destas listas, procurei verificar, de forma objetiva, se cada aluno realizava ou não determinadas ações essenciais para a prática das modalidades. Nas modalidades coletivas, os critérios incidiram sobre aspetos como a execução dos principais gestos técnicos, a ocupação dos espaços, as tomadas de decisão e alguns princípios básicos do jogo. Na natação, a observação centrou-se sobretudo na adaptação ao meio aquático e na execução dos diferentes estilos de nado.

No início do estágio, a construção das listas de verificação foi fortemente influenciada pelos modelos e exemplos apresentados durante o primeiro ano de

mestrado, procurando reproduzir estruturas detalhadas e com um elevado número de critérios para observação. Contudo, quando comecei a aplicar estes instrumentos em contexto real de aula, rapidamente percebi que o excesso de informação dificultava significativamente o processo de observação e de registo. A necessidade de acompanhar simultaneamente a dinâmica da aula e de preencher listas muito extensas fazia com que, em diversos momentos, fosse difícil observar todos os alunos com o rigor pretendido.

Perante as dificuldades, fui refletindo sobre a eficácia dos instrumentos utilizados e introduzindo diversas alterações ao longo do ano letivo. Simplifiquei os critérios de observação, eliminei indicadores menos relevantes e procurei centrar a avaliação apenas nos aspetos verdadeiramente essenciais para caracterizar o nível inicial dos alunos. Estas alterações e adaptações tornaram as listas de verificação mais objetivas e fáceis de aplicar em contexto de aula, permitindo uma recolha de informação mais rápida, sem comprometer a qualidade da avaliação nem a pertinência e utilidade da informação recolhida para o planeamento das UD.

3.4.2 Avaliação Formativa

Ao contrário da avaliação diagnóstica, que procura identificar o nível inicial dos alunos, ou da avaliação sumativa, em que uma das finalidades é classificar o desempenho alcançado, a avaliação formativa caracteriza-se por ser um processo contínuo de recolha e interpretação de informação, permitindo acompanhar a evolução dos alunos durante todo o processo de ensino. Desta forma, tornou-se possível identificar dificuldades, reconhecer progressos e ajustar continuamente as estratégias de ensino às necessidades dos alunos.

Sendo uma avaliação desenvolvida ao longo de toda a UD, a avaliação formativa esteve presente em praticamente todas as aulas, constituindo um instrumento essencial para monitorizar a evolução das aprendizagens e orientar as decisões pedagógicas. O principal objetivo da avaliação formativa não consiste em atribuir uma classificação, mas sim em fornecer informação útil tanto ao professor como aos alunos, promovendo uma melhoria contínua do desempenho e contribuindo para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados de forma mais eficaz.

Durante as aulas, procurei observar sistematicamente o desempenho dos alunos, identificar dificuldades individuais e coletivas e fornecer feedback frequente, claro e ajustado às necessidades de cada um. Este acompanhamento permitiu que os alunos compreendessem melhor alguns conteúdos já dominados e outros que necessitavam de mais exercitação/prática, tornando-os participantes mais ativos no seu próprio processo de aprendizagem. Simultaneamente, a informação recolhida através da observação contínua possibilitou-me refletir de forma crítica sobre a eficácia das estratégias de ensino utilizadas e sobre a adequação das tarefas propostas.

Em diversos momentos do ano letivo, a informação recolhida durante momentos de avaliação formativa levou-me a introduzir alterações nas UD

inicialmente planeadas. Por exemplo, quando a generalidade da turma apresentava maiores dificuldades em determinado conteúdo, eu optava por acrescentar mais aulas dedicadas à exercitação desse conteúdo, permitindo que os alunos tivessem mais tempo para praticar e compreender os aspetos técnicos e táticos em causa. Em outras situações, quando entendi que a introdução de novos conteúdos poderia representar uma sobrecarga de informação para os alunos, devido ao excesso de conteúdo lecionado na mesma aula, eu decidi adiar a sua abordagem para momentos posteriores da UD, mantendo o foco em poucos conteúdos de cada vez.

Esta aula teve o propósito de rever todos os elementos da ginástica no solo que abordamos no primeiro período e de preparar o máximo possível a avaliação da próxima aula! Para tal, os exercícios foram diretamente dedicados à realização do máximo de repetições possível dos vários elementos!

Reflexão da aula nº23 da turma do 6º ano

Para além do acompanhamento do domínio psicomotor, a avaliação formativa assumiu um papel muito importante na monitorização dos restantes domínios que integram a avaliação em Educação Física. No domínio cognitivo, procurei verificar regularmente a compreensão das regras nas diferentes modalidades, dos princípios técnicos e táticos e dos conceitos abordados nas aulas, recorrendo frequentemente ao questionamento durante a prática ou em momentos de reflexão coletiva. Este procedimento permitiu avaliar não apenas aquilo que os alunos eram capazes de executar, mas também a compreensão dos alunos sobre a ação e o porquê de terem executado daquela forma.

Relativamente ao domínio sócio afetivo, a avaliação formativa permitiu acompanhar continuamente os comportamentos e as atitudes demonstradas pelos alunos ao longo das aulas. Foram observados aspetos como a responsabilidade, o respeito pelos colegas e pelo professor, o cumprimento das regras, a organização, a cooperação, a participação nas tarefas, o empenho e a autonomia. Este acompanhamento foi importante para controlar e monitorizar os alunos, ao longo das aulas, para promover um ambiente positivo de aprendizagem e para reforçar comportamentos que contribuíssem para o desenvolvimento integral dos alunos.

A meio do segundo período foi realizada uma avaliação intercalar, entendida como um elemento intermédio de balanço do percurso de aprendizagem dos alunos antes da avaliação sumativa do final do período. Esta avaliação teve como principal objetivo fornecer informação atualizada aos alunos e respetivos encarregados de educação sobre o desempenho escolar até esse momento, permitindo identificar progressos, dificuldades e eventuais necessidades de adaptação no processo de ensino-aprendizagem. Paralelamente, procurou promover a reflexão dos alunos sobre o seu próprio desempenho e reforçar a importância do acompanhamento da vida escolar por parte das famílias. Na elaboração desta avaliação intercalar eu segui as orientações definidas pela

escola, descrevendo a situação de cada aluno com base nos resultados obtidos nos diferentes elementos de avaliação, no comportamento, na participação nas aulas, na realização das tarefas propostas e outros aspetos relevantes para o seu percurso. Como conclusão, a apreciação terminava sempre com uma avaliação global da evolução do aluno, indicando se este tinha regredido, mantido ou melhorado o seu desempenho relativamente ao período anterior, permitindo assim transmitir uma visão clara e fundamentada da sua evolução até ao momento.

3.4.3 Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa constitui o momento de síntese do processo de ensino-aprendizagem, tendo como principal finalidade determinar o nível de desempenho alcançado pelos alunos no final de cada UD. A avaliação sumativa procura verificar o grau de concretização dos objetivos inicialmente definidos, servindo de base à classificação final de cada UD. Deste modo, a avaliação sumativa foi aplicada no final de cada UD, integrando toda a informação recolhida ao longo do processo de ensino e permitindo emitir um juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.

Com o objetivo de tornar os momentos de avaliação sumativa mais transparentes e preparar, devidamente, os alunos para esses momentos, eu procurei informar antecipadamente os meus alunos sobre as datas de realização das avaliações práticas. Considero que esta opção foi importante, uma vez que permitiu aos alunos prepararem-se minimamente para esses momentos e encarar a avaliação com maior confiança e responsabilidade.

As estratégias utilizadas durante os momentos de avaliação sumativa variaram de acordo com as características de cada modalidade. Nas modalidades coletivas, como futebol, basquetebol e voleibol, a avaliação foi organizada através da realização de exercícios analíticos, seguidos de situações de jogo reduzido ou de formas básicas de jogo. Esta combinação permitiu avaliar, por um lado, a execução técnica das ações fundamentais e, por outro, a capacidade de aplicação dessas ações em contexto de jogo. Nas modalidades de ginástica e natação, os alunos realizaram esquemas previamente definidos ou construídos por eles próprios, possibilitando a avaliação da execução técnica, da sequência dos elementos e da fluidez da apresentação. Relativamente ao atletismo, a avaliação incidiu sobre a execução técnica das diferentes vertentes abordadas, articulando-a com o resultado obtido em cada uma das provas, valorizando a qualidade de execução e o resultado alcançado.

Ao longo do estágio, a utilização de exercícios analíticos assumiu uma importância fundamental no processo de avaliação das modalidades coletivas. Em contexto de jogo, alguns alunos revelaram tendência para participar menos ativamente, procurando esconder-se das ações ou evitando assumir responsabilidades durante a dinâmica coletiva. Esta situação dificultava muito a minha observação individual e comprometia a recolha de informação relativamente ao verdadeiro nível de desempenho dos alunos. A realização de

exercícios analíticos antes das situações de jogo permitiu observar todos os alunos de forma mais objetiva e garantir que cada um tivesse a oportunidade de demonstrar as suas competências técnicas adquiridas. Em contraste, a avaliação das modalidades individuais revelou-se mais simples, uma vez que a avaliação incidia sobre um aluno de cada vez, facilitando o registo dos diferentes critérios e reduzindo a possibilidade de omissão de informação relevante nas atuações dos alunos.

Como instrumento de avaliação, eu utilizei as escalas de apreciação, construídas especificamente para cada UD. Contemplavam os diferentes critérios de avaliação previamente definidos e permitiam registar o nível de desempenho demonstrado pelos alunos em cada um dos parâmetros observados. Em praticamente todas as modalidades, a classificação dos diferentes critérios foi atribuída numa escala de 1 a 5. A única exceção verificou-se na UD de natação, onde optei por utilizar uma escala de 1 a 3, correspondendo o nível 1 a "não realiza", o nível 2 a "realiza com dificuldade" e o nível 3 a "realiza". Esta opção justificou-se pelas características específicas da modalidade e pela necessidade de simplificar a avaliação dos diferentes elementos técnicos.

Após a conclusão da avaliação prática de cada UD, a classificação final era obtida através do somatório das pontuações atribuídas nos diferentes parâmetros avaliados, seguido do cálculo da respetiva média. Este procedimento permitiu fundamentar a classificação atribuída de forma objetiva e consistente, assegurando que todos os critérios previamente definidos contribuíssem para o resultado final da avaliação prática.

Apesar da preparação realizada antes de cada momento de avaliação, reconheço que o preenchimento das escalas de apreciação representou uma das maiores dificuldades sentidas durante o estágio profissional. O facto de se tratar da minha primeira experiência enquanto professor, aliada à intenção de observar um elevado número de conteúdos técnicos e táticos num período de tempo reduzido, tornou o processo de avaliação particularmente exigente. Em vários momentos de avaliação senti dificuldade em acompanhar a dinâmica da aula e, ao mesmo tempo, registar toda a informação pretendida com o rigor desejável. Esta tarefa permitiu-me compreender que uma avaliação demasiado extensa ou com excesso de critérios pode comprometer a qualidade da avaliação e dificultar o trabalho do professor na gestão da aula.

Ao longo do ano letivo fui desenvolvendo uma construção criteriosa dos instrumentos de avaliação. Todos os critérios utilizados nas diferentes UD foram pensados, trabalhados e definidos por mim, estabelecendo previamente uma descrição específica para cada nível de desempenho numa escala de 1 a 5 (e de 1 a 3 na natação). Este trabalho exigiu uma análise profunda sobre os conteúdos abordados e uma reflexão cuidada sobre aquilo que efetivamente pretendia avaliar em cada modalidade. Antes da realização de cada avaliação sumativa, foi essencial estudar todos os critérios estabelecidos, garantindo uma aplicação consistente e objetiva durante a avaliação dos alunos. Esta preparação prévia foi determinante para aumentar a minha confiança durante o processo de avaliação e para assegurar

maior rigor e justiça na atribuição das classificações. Estas classificações da dimensão motora eram depois complementadas com as restantes dimensões do departamento, nomeadamente as atitudes e os comportamentos.

3.4.4 Autoavaliação

A autoavaliação é um complemento importante do processo de avaliação desenvolvido ao longo do ano letivo, promovendo a participação ativa dos alunos na análise do seu próprio percurso de aprendizagem. Este processo pode ser entendido como um momento de reflexão individual, no qual os alunos analisam o seu desempenho, reconhecem as suas dificuldades e identificam os aspetos em que evoluíram, assumindo um papel mais interventivo e responsável. Para além de contribuir para o desenvolvimento da autonomia e do sentido crítico dos alunos, a autoavaliação favorece uma maior consciencialização sobre os objetivos da disciplina e sobre as atitudes e comportamentos que influenciam o sucesso escolar.

Ao longo do estágio, os meus alunos realizaram a autoavaliação na última aula dos três períodos letivos, através do preenchimento de uma ficha elaborada por mim para esse efeito. O principal objetivo passou por incentivar os alunos a refletirem sobre o seu desempenho ao longo do período, analisando sobretudo os aspetos relacionados com as atitudes e os valores demonstrados nas aulas, nomeadamente a participação, a pontualidade, a organização, o comportamento, a cooperação e a autonomia. A ficha também tinha um espaço destinado à avaliação do trabalho desenvolvido pelo professor, permitindo aos alunos expressarem a sua opinião relativamente às aulas, às estratégias utilizadas e à forma como decorreu o processo de ensino-aprendizagem. Este feedback foi importante para poder refletir sobre as minhas intervenções pedagógicas e identificar possíveis aspetos a melhorar. No terceiro período introduzi algumas alterações na ficha de autoavaliação, acrescentando um conjunto de questões abertas que procuravam complementar as observações que fui realizando ao longo do ano letivo. Esta questões permitiram recolher informação adicional sobre a perceção que os alunos tinham da sua própria evolução, das dificuldades sentidas e dos conteúdos que consideraram mais significativos.

Fazendo uma retrospetiva, considero que este processo poderia ter sido mais aproveitado. Apesar de os alunos terem preenchido as fichas, sinto que não dediquei o tempo necessário à análise das respostas dos alunos, após o preenchimento, nem à promoção de uma reflexão conjunta com a turma sobre essas mesmas respostas. A autoavaliação acabou por assumir um carácter mais formal do que verdadeiramente reflexivo, limitando o potencial pedagógico que este momento pode oferecer. Neste aspeto, reconheço uma margem de evolução para a minha prática profissional futura. A autoavaliação deverá assumir um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo os alunos de forma mais consciente na análise do seu próprio desempenho e permitindo-lhes compreender melhor os critérios que sustentam a avaliação realizada pelo

professor. Nesse sentido, pretendo, no futuro, dedicar mais tempo à discussão dos resultados obtidos nas fichas de autoavaliação, incentivando os alunos a justificarem as suas respostas e a refletirem sobre os seus pontos fortes e aspetos a melhorar.

É importante aproximar a perceção dos alunos da avaliação realizada pelo professor, transmitindo aos mesmos a classificação que considero mais adequada face ao seu desempenho, antes da atribuição da nota final, promovendo a comparação entre essa apreciação e a autoavaliação realizada por cada um. Este processo poderá contribuir para uma maior transparência da avaliação e para o desenvolvimento dos alunos, enquanto pessoas.

As fichas de autoavaliação, elaboradas durante o estágio, centraram-se sobretudo no domínio sócio afetivo, valorizando essencialmente atitudes e comportamentos. Embora considere esta dimensão fundamental em Educação Física, entendo que, no futuro, deverei promover igualmente a reflexão dos alunos sobre os domínios cognitivo e psicomotor, incentivando-os a analisar a evolução dos seus conhecimentos, das competências técnicas e táticas e das aprendizagens ao longo das diferentes UD. Desta forma, acredito que a autoavaliação poderá assumir um papel ainda mais relevante nas minhas aulas e no desenvolvimento de alunos mais autónomos, críticos e conscientes do seu próprio processo de aprendizagem.

3.5 Observação

A observação é uma estratégia muito relevante no processo de ensino e aprendizagem, permitindo ao professor recolher informação objetiva sobre a realidade da aula e fundamentar a sua intervenção pedagógica. Ao observar, o professor consegue compreender melhor os comportamentos, as estratégias utilizadas, as dinâmicas estabelecidas e as respostas dos alunos às diferentes situações de aprendizagem, promovendo uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Neste sentido, a observação assumiu-se como um processo indispensável no estágio profissional, na medida em que favoreceu o desenvolvimento de competências de análise, de tomada de decisão e de melhoria contínua da qualidade de ensino.

A observação pode assumir duas formas distintas: a observação não sistemática e a observação sistemática. A observação não sistemática caracteriza-se por uma recolha de informação mais aberta e flexível, sem recurso a categorias rígidas para registo. O observador centra a sua atenção nos acontecimentos que considera mais relevantes, permitindo uma análise qualitativa e contextualizada da aula. Por sua vez, a observação sistemática recorre a instrumentos previamente estruturados, onde os comportamentos são registados segundo categorias específicas e critérios previamente definidos. Este tipo de observação permite uma recolha de dados mais objetiva e quantitativa, facilitando a comparação entre diferentes aulas e diferentes professores. Em ambos os casos, o principal objetivo do professor consiste em recolher informação válida que sustente processos de

reflexão e tomada de decisão, contribuindo para a melhoria das estratégias de ensino e, consequentemente, para a aprendizagem dos alunos.

No início do ano letivo, o nosso núcleo de estágio, em conjunto com os professores cooperantes, definiu um plano de observações que orientou todo este processo ao longo do estágio profissional. Ficou estabelecido que cada professor estagiário deveria observar dez aulas de cada um dos colegas do núcleo de estágio. Apesar deste número estar previamente definido, foi-nos concedida total autonomia para organizar a realização das observações, podendo cada estagiário decidir quais as aulas que pretendia observar e em que momentos do ano o faria, desde que respeitasse os horários dos colegas e garantisse o cumprimento do número de observações previsto. Também tivemos a liberdade de optar entre a realização de observações sistemáticas e não sistemáticas, permitindo adequar cada momento de observação aos objetivos pretendidos.

Para além das observações realizadas aos colegas estagiários, também tive a oportunidade de observar duas aulas do meu professor cooperante. Estas observações foram previamente combinadas e calendarizadas após proposta do professor cooperante, permitindo observar um docente com muita experiência profissional e diferentes formas de organização da aula, da gestão da turma e da condução do processo de ensino-aprendizagem.

Independentemente do tipo de observação realizada, todas tiveram como principal finalidade recolher toda a informação pertinente sobre as aulas dos meus colegas estagiários. Posteriormente, essas informações foram analisadas nas reuniões semanais do núcleo de estágio, juntamente com os professores cooperantes, promovendo momentos de discussão, reflexão e partilha de ideias que contribuíram muito para o desenvolvimento da nossa prática pedagógica. A análise conjunta dos dados resultantes das observações permitiu identificar estratégias eficazes, discutir dificuldades encontradas durante as aulas e fundamentar decisões relacionadas com o planeamento e a condução do processo de ensino.

Ao longo do ano letivo eu optei por realizar cinco observações não sistemáticas e cinco observações sistemáticas a cada um dos meus dois colegas de estágio, totalizando vinte observações formais. Esta distribuição permitiu beneficiar das potencialidades de ambos os métodos, proporcionando uma análise mais abrangente da prática pedagógica. Nas observações não sistemáticas, direcionei a minha atenção para as quatro categorias didáticas fundamentais da intervenção pedagógica: o clima da aula, a gestão, a disciplina e a instrução. Esta opção permitiu-me analisar de forma global o ambiente criado pelo professor, a organização das aulas, a forma como eram geridos os comportamentos dos alunos e a qualidade da comunicação estabelecida durante o processo de ensino. Este método proporcionou uma análise mais descritiva e interpretativa das situações observadas, permitindo identificar aspetos que, muitas vezes, não seriam facilmente quantificáveis. Relativamente às observações sistemáticas, a minha opção incidiu sobre o comportamento do professor e a ficha de observação utilizada organizou o registo dos diferentes comportamentos dos

meus colegas estagiários em categorias previamente definidas, como a instrução, o feedback, a organização, a afetividade positiva e negativa, as intervenções verbais dos alunos, os momentos de observação do professor e outros comportamentos. O preenchimento desta ficha exigiu uma atenção redobrada e um registo contínuo sobre o comportamento do professor observado ao longo da aula, permitindo posteriormente calcular a duração absoluta e relativa de cada categoria observada.

Pessoalmente, considero que o preenchimento das fichas de observação sistemática foi tornando-se mais simples e acessível do que o das observações não sistemáticas. Contudo, reconheço que essa perceção de maior simplicidade não resultou apenas da estrutura do instrumento utilizado, mas também da experiência adquirida com a repetição das observações e do estudo prévio dos critérios associados a cada categoria de registo. À medida que fui acumulando observações, tornou-se mais simples, rápido e natural a identificação de diferentes comportamentos no trabalho do professor observado.

Após o término do ano letivo, sinto que podia e devia ter utilizado também a ficha de observação do comportamento do aluno. A utilização simultânea desta ficha teria enriquecido significativamente o processo de observação, permitindo compreender não apenas o comportamento do professor, mas também a resposta dos alunos às diferentes estratégias pedagógicas implementadas. Aspetos como o tempo de atividade motora dos alunos ou os tempos de espera seriam indicadores particularmente relevantes e poderiam ter fornecido informação muito útil para sustentar as análises realizadas nas reuniões de estágio.

Para além das observações formais, destaco o valor das conversas que surgiram após cada aula observada. As discussões positivas com os colegas de estágio e os professores cooperantes representaram momentos importantes de aprendizagem, permitindo confrontar diferentes perspetivas, justificar opções pedagógicas e refletir sobre situações concretas ocorridas durante as aulas. Muitas vezes, estas conversas informais revelaram-se tão importantes quanto o próprio processo de observação.

É importante salientar que a aprendizagem não se limitou às observações formais previstas no plano do estágio. Sempre que possível, eu assisti, de forma informal, às aulas dos meus colegas estagiários e também de outros professores do nosso departamento de Educação Física. Estas oportunidades permitiram-me conhecer diferentes estilos de ensino, diferentes formas de organizar as aulas, diferentes estratégias de gestão das turmas e abordagens metodológicas diversificadas. A possibilidade de observar diferentes professores em contexto de aula constituiu uma mais-valia ao longo do estágio profissional, contribuindo para alargar a minha visão sobre a prática docente e para construir uma identidade profissional mais crítica e reflexiva.

3.6 Processo de Reflexão

O processo de Reflexão no contexto do Estágio Pedagógico

O processo de reflexão assumiu um papel muito importante na minha formação enquanto professor estagiário, funcionando como uma verdadeira ferramenta de desenvolvimento profissional e pessoal ao longo de todo o ano letivo. Tal como argumenta Schon (1992), a crise de confiança no saber técnico e a rigidez do designado "saber escolar" reforçam a necessidade de o professor desenvolver uma epistemologia da prática assente na reflexão sobre as situações concretas, únicas e por vezes imprevisíveis que vivencia em cada aula (Schon, 1992).

Em contexto de estágio pedagógico, esta prática revelou-se particularmente relevante no decorrer do ano, na medida em que permitiu analisar, compreender e aprimorar várias das minhas intervenções de forma contínua e consciente. Com o tempo e o acumular das aulas, eu fui percebendo que a reflexão não se pode limitar a simples descrições dos acontecimentos ocorridos em aula, e deve-se encarar o momento como um processo crítico e estruturado com o objetivo de identificar pontos fortes, fragilidades ou aspetos a melhorar, de forma a contribuir para uma prática pedagógica mais eficaz e consciente.

Desde o início do ano, no grupo de estágio, o momento de reflexão foi encarado e reforçado como um elemento indispensável para a avaliação da prática pedagógica, mas também para a evolução enquanto futuro professor. Com o apoio do modelo teórico de Schon, foi possível organizar a minha reflexão em três momentos distintos, mas interligados entre si: a reflexão na ação, a reflexão após a ação e a reflexão da reflexão após a ação. Segundo Lupinacci e Montore (2017), estes três momentos constituem as condições fundamentais da prática descrita por Schon, correspondendo, respetivamente, ao pensamento que ocorre durante a ação, à análise realizada depois da ação e à reflexão sobre essa mesma análise, num processo que permite ao profissional construir, de forma progressiva, o seu conhecimento.

A reflexão na ação corresponde ao pensamento que se manifesta no decorrer da aula, sem que seja necessário interromper a ação para o verbalizar. É um saber espontâneo, que remodela aquilo que se está a fazer enquanto se faz (Schon, 1992). Ao longo do estágio, esta dimensão foi muito exigente, na medida em que implicava estar atento aos sinais dados pelos alunos e decidir, no imediato, ajustar uma instrução, simplificar uma tarefa ou reforçar uma explicação, sem que esse processo passasse necessariamente pela palavra. Os profissionais enfrentam, na sua prática diária, situações únicas e complexas, cuja resolução exige que a aprendizagem seja facilitada pela reflexão (Schon, 1993, citado por Catarino, 2004). Foi através da observação atenta do comportamento e das reações dos alunos perante as tarefas propostas, que fui progressivamente desenvolvendo a capacidade de responder a eventuais imprevistos ocorridos em aula.

"Para o primeiro exercicio, foi importante o uso do quadro para explicar a dinâmica, desenhar os corredores e explicar a importância dos mesmos no jogo e as marcações ao longo do campo para os alunos terem sempre a visão dos corredores!

Pela negativa, ficou a faltar explicar/esclarecer como os alunos deviam fazer a rotação (possível solução: definir uma referência visual dentro do pavilhão como por exemplo: rodar no sentido da parede de escalada!)! Ao longo do exercicio tive de intervir várias vezes junto dos alunos de forma a manter a organização nas filas e na rotação!"

Reflexão da aula nº30 da turma do 5º ano

A reflexão após a ação corresponde a um olhar retrospetivo sobre o que aconteceu e sobre o significado atribuído a esses acontecimentos. Ao contrário da reflexão na ação, esta exige o uso de palavras e obriga a uma reconstrução mental, mais cuidadosa e distanciada, da própria prática (Schon, 1992). Foi sobretudo neste momento, após cada aula e no final de cada semana, que realizei uma análise individual das decisões tomadas, dos comportamentos adotados e dos resultados alcançados, procurando encontrar possíveis soluções para as aulas seguintes.

Analisando todo o processo de reflexão, considero que o meu grupo de estágio desempenhou um papel muito importante e relevante ao longo do ano. As observações recorrentes entre colegas estagiários e as análises construtivas resultantes das conversas no final das aulas representaram momentos de grande riqueza formativa. A partilha de ideias e de diferentes perspetivas sobre as aulas possibilitou análises mais aprofundadas dos acontecimentos e permitiu identificar aspetos que poderiam passar despercebidos a quem estava a lecionar. Para além disso, as reuniões semanais com os professores cooperantes assumiram um papel fundamental no processo de reflexão após a ação.

Devido a várias incompatibilidades, como os horários das aulas dos vários elementos do núcleo de estágio, incluindo a dos professores cooperantes, as nossas reuniões semanais assumiram uma importância redobrada, funcionando como um espaço privilegiado de reflexão mais orientada. Nestes momentos, era possível apresentar experiências vividas nas aulas, discutir dificuldades sentidas e receber feedback dos professores cooperantes, o que muito contribuía para a reformulação das ideias iniciais e para a melhoria da prática pedagógica.

No âmbito das minhas reflexões individuais, as minhas análises das aulas foram realizadas tendo em consideração as quatro categorias didáticas: o clima, a instrução, a gestão e a disciplina na aula (Mesquita. I & Coutinho. P, 2021). Estas quatro categorias constituíram os principais critérios de análise dos acontecimentos nas aulas, permitindo uma avaliação estruturada e coerente das minhas intervenções.

Relativamente ao clima da aula, importa sublinhar que esta dimensão da didática envolve todo o domínio do ambiente e do envolvimento criado ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem**,** traduzindo-se na qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre professor e alunos. Ao longo do estágio, as minhas atenções recaíram muito sobre o ambiente vivido nas aulas, com foco nas relações com os alunos e no nível de envolvimento dos alunos nos exercícios propostos. Sempre tive o objetivo de criar um ambiente positivo nas minhas aulas,

e as soluções encontradas foram sempre no sentido de promover a participação ativa e o bem-estar dos alunos.

"Os alunos acharam imensa piada ao facto de terem que dar nome à sua equipa! Foi um momento de descontração e acima de tudo, colocou alunos, que não interagem tanto, a dialogar e a combinar qual seria o nome da equipa (comunicação em equipa). É sem dúvida uma dinâmica a recuperar nas próximas aulas."

Reflexão da aula nº33 da turma do 6º ano

No momento de analisar o nível de disciplina da aula, fatores ligados ao comportamento dos alunos e ao cumprimento das regras da aula tinham um peso muito grande na identificação de estratégias de controlo e prevenção de comportamentos que afetavam o bom ambiente das aulas.

Em relação à instrução, era muito importante sentir, em cada exercício, que havia clareza nas explicações e que as tarefas propostas eram adequadas às capacidades dos alunos. Estratégias como as demonstrações ou referências visuais (vídeos ou desenhos), para ajudar a explicar os exercícios, acabaram por surgir diversas vezes ao longo do ano, sempre com as devidas adaptações, em função do desenvolvimento dos alunos.

Por fim, a gestão da aula envolvia a organização dos espaços, dos recursos utilizados e, fundamentalmente, dos tempos dos exercícios. Ao refletir sobre esta dimensão da didática na aula, entendi que o processo mais eficaz não passava por partir diretamente para a seleção do número de exercícios a incluir na aula, mas antes por definir com clareza os objetivos que pretendia alcançar com essa aula, para só depois pensar nas atividades e no número de exercícios necessários para os concretizar. Esta inversão lógica, de "quantos exercícios cabem na aula" para "o que preciso fazer para atingir este objetivo", revelou-se determinante para uma gestão do tempo mais eficaz, permitindo uma abordagem aos conteúdos essenciais sem comprometer o tempo de prática efetiva dos alunos.

O terceiro momento do processo de reflexão, proposto por Schon (a reflexão da reflexão após a ação), representa um nível mais elevado de análise, no qual o professor reflete sobre a própria reflexão que fez anteriormente. Os dois momentos de reflexão anteriores ganham um valor acrescido quando sobre eles se exerce uma outra atividade que os ultrapassa: a reflexão sobre a própria reflexão, um processo que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer, contribuindo para determinar ações futuras, compreender problemas e descobrir novas soluções (Alarcão,1996, citada por Catarino, 2004). Foi, sobretudo, neste nível aprofundado de análise que, em diversas ocasiões, optei por analisar as minhas aulas, tendo em conta as quatro categorias didáticas anteriormente referidas, o que me permitiu compreender diferentes fatores que influenciavam o sucesso ou insucesso de cada atividade. No entanto, com o evoluir do estágio, fui percebendo que esta análise, feita exercício a

exercício, embora útil, era insuficiente por si só. Mais importante do que analisar isoladamente cada exercício era analisar a progressão das tarefas ao longo da aula e ao longo da unidade didática, questionando o porquê da sequência escolhida: que relação existia entre um exercício e o seguinte e de que forma essa progressão contribuía para os objetivos definidos inicialmente. Esta forma de refletir sobre a reflexão que já tinha feito, permitiu-me desenvolver uma visão mais global do processo de ensino-aprendizagem, e não apenas de momentos isolados.

Para além da análise crítica, o processo de reflexão apresentou outras vantagens neste contexto de formação. Promoveu o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação, essencial para a construção de uma prática profissional autónoma e responsável, permitiu identificar padrões de comportamento, facilitando a correção de erros e a consolidação de boas práticas, e também contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico, promovendo o questionamento sobre as minhas próprias decisões.

Do ponto de vista pessoal, o processo de reflexão revelou-se uma tarefa muito importante no apoio às aulas, mas também nas restantes atividades onde estive envolvido ao longo do ano, na comunidade escolar. Várias das análises elaboradas contribuíram significativamente para melhorar a minha perceção sobre o papel do professor e sobre o impacto das suas ações no processo de aprendizagem dos alunos. Para além disso, o impacto positivo que todo este processo teve na capacidade de identificar, corrigir, planear e executar, durante este estágio, é algo que também devo destacar nesta minha primeira experiência enquanto professor.

Para concluir, é justo afirmar que o processo de reflexão teve um papel muito importante no contexto do estágio pedagógico, funcionando várias vezes como a ligação entre a teoria e a prática. Isto é, a reflexão surgiu como uma estratégia essencial para interpretar as experiências vividas e atribuir às mesmas um significado para orientar os planos seguintes.

4 Participação na escola e relações com a comunidade

4.1 Papel no gabinete do aluno

Ao longo do ano, o gabinete do aluno (GA) caracterizou-se como um local privilegiado de acolhimento, escuta e acompanhamento aos alunos. Trata-se de um espaço onde os alunos podem expressar as suas preocupações, dificuldades e conflitos, sentindo-se ouvidos e respeitados. A minha participação neste gabinete permitiu-me observar e vivenciar um contexto escolar diferente daquele que experienciei habitualmente em sala de aula, colocando-me em contacto direto com os assuntos casuais da comunidade escolar.

A proximidade com os alunos possibilitou compreender melhor as suas realidades pessoais, sociais e outros fatores que influenciam os seus comportamentos e desempenho académico. Esta visão e compreensão mais amplas da vida dos estudantes fortalecem a ideia sobre o papel do professor, que vai muito além do processo de ensino.

A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Uma das principais tarefas no gabinete do aluno é a mediação de conflitos entre alunos. Ao longo do estágio, surgiram diversas situações de conflito, seja por iniciativa e queixa dos próprios alunos ou por encaminhamento de professores ou funcionários. Em vários casos, eu tive a oportunidade de observar alguns colegas professores a intervir junto dos alunos, mas também tive momentos, que eu próprio tive de atuar perante situações de conflito e tentar solucionar os problemas entre alunos. Estes momentos evidenciaram a importância da escola dispor de um espaço próprio e calmo, onde os alunos possam sentir-se seguros para expor os seus problemas.

A mediação de conflitos permite trabalhar competências fundamentais, para o papel do professor, como o diálogo, a empatia e a capacidade de reflexão. Ao ajudar os alunos a analisar os seus comportamentos e a encontrar soluções para os problemas vivenciados, os professores assumem um papel de orientadores, promovendo a autonomia e a responsabilidade dos alunos. Esta tarefa revelou-se particularmente importante para mim, pois exigiu o desenvolvimento de competências comunicacionais e relacionais que são indispensáveis para o papel do professor.

O processo de mediação implica escutar ativamente todas as partes envolvidas no conflito, promover o entendimento mútuo e orientar os alunos na construção de soluções que geram consenso. Em vários casos, os conflitos resultam de mal-entendidos ou dificuldades de comunicação, portanto, a intervenção adequada pode transformar um momento de maior tensão numa oportunidade de crescimento pessoal e social.

ENCAMINHAMENTO DISCIPLINAR E APOIO EDUCATIVO

O gabinete do aluno também funciona como espaço de encaminhamento disciplinar para os alunos que apresentam comportamentos inadequados em sala de aula. Ao longo do ano, por diversas vezes, os professores recorreram ao gabinete do aluno como alternativa disciplinar e pedagógica, encaminhando os alunos com trabalhos complementares que podem ser acompanhados pelos docentes presentes no gabinete.

Durante o período de estágio, deparei-me frequentemente com estas situações e procurei apoiar os alunos nas tarefas propostas, esclarecendo dúvidas e promovendo uma dinâmica de trabalho positiva e construtiva. Estes momentos de acompanhamento individual permitem transformar uma medida disciplinar numa oportunidade de compromisso e responsabilização com o processo educativo. Deste modo, o gabinete destaca-se novamente como um espaço fundamental no âmbito escolar, uma vez que oferece condições aos alunos para refletirem sobre as suas atitudes e para tentarem repor algum tipo de trabalho em atraso.

ORGANIZAÇÃO E REGISTO

A eficácia do gabinete do aluno também depende muito da sua boa organização. Após a análise de cada caso que chega ao gabinete, o momento seguinte passa por enquadrar o problema nos diversos tipos de registo de ocorrência, que são adaptados consoante a natureza da situação e a pessoa que apresenta a queixa. Registos relativos a queixas de alunos, de professores, de funcionários e encaminhamentos disciplinares são disponibilizados pelo professor presente no gabinete, permitindo um registo sistemático e eficaz das situações.

A organização adotada facilitou o acompanhamento de cada caso ao longo do tempo e contribuiu para intervenções mais adequadas, junto dos alunos, por parte dos professores e do próprio conselho executivo. A clareza e objetividade das fichas de preenchimento reforçaram a importância de uma gestão profissional pensada e focada em toda a comunidade escolar.

ARTICULAÇÃO COM OUTROS SERVIÇOS/DEPARTAMENTOS

Outro aspeto particularmente relevante é a articulação do gabinete do aluno com outros departamentos da escola, nomeadamente o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e a equipa de Saúde Escolar. A proximidade física e a frequente troca de informações entre estes gabinetes favoreceram um trabalho mais articulado e colaborativo, essencial para a identificação e o acompanhamento de alunos com casos mais complexos.

Estas estruturas de gestão, com cariz pedagógico e técnico-pedagógico, são órgãos que colaboraram com o conselho pedagógico e com o conselho executivo no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspetiva da promoção da qualidade educativa e do desenvolvimento integral dos alunos.

Em conjunto, foram analisados diversos casos com o objetivo de apoiar os alunos nos seus problemas emocionais, físicos ou sociais. Esta colaboração reforçou a importância do GA no dia a dia da escola, demonstrando que a educação passa também por um trabalho de equipa que envolve diversos profissionais com diferentes competências.

CONTRIBUTO DO GA PARA O MEU DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

Analisando todo o tempo dedicado ao GA e todo o apoio direto aos alunos, considero que o GA funcionou como um espaço de desenvolvimento pessoal e profissional. O constante diálogo com os professores responsáveis pelo gabinete, a partilha de experiências, as reflexões sobre as estratégias de intervenção e os conselhos sobre o papel do professor enriqueceram significativamente a minha formação.

O tempo passado no GA foi igualmente importante para refletir sobre as aulas que já tinha lecionado, complementar planeamentos e definir estratégias para as aulas seguintes. A possibilidade de debater ideias com colegas mais experientes e de observar diferentes formas de lidar com certas situações desafiantes constituiu todo um período de aprendizagem muito valioso.

CONCLUSÃO

O trabalho desenvolvido no GA representou um complemento essencial à prática letiva, permitindo alcançar uma compreensão mais profunda da vida escolar e do contexto em que os professores estão inseridos. O GA permitiu-me conhecer diferentes professores e alunos, com diferentes formas de estar e pensar, o que ajudou a uma adaptação positiva na comunidade escolar. A medição de conflitos, o apoio ao encaminhamento disciplinar e a articulação com outros serviços demonstraram que o GA desempenha um papel central na promoção de um ambiente escolar equilibrado e saudável.

Esta tarefa reforçou a ideia de que a educação vai muito além da sala de aula. O diálogo, a colaboração e o cuidado com o bem-estar dos alunos são pilares fundamentais para uma escola de qualidade. Enquanto futuro professor, levo comigo momentos de aprendizagem, devido ao trabalho no GA, mas ciente de que a capacidade de escutar, mediar e apoiar os alunos nas suas dificuldades é tão importante quanto a competência no momento de lecionar.

4.2 Torneios da escola: Basquetebol 3x3 e Futsal

Na última semana de aulas do segundo período, o departamento de Educação Física organizou os torneios de Futsal e Basquetebol da escola para reunir alunos de várias turmas em torno das atividades e proporcionar momentos de competição saudável e de convívio na comunidade escolar.

Eu tive a oportunidade de participar ativamente nestas atividades, colaborando na organização dos torneios e desempenhando funções de árbitro em

vários jogos, tanto de Futsal como de Basquetebol. Estas experiências foram muito enriquecedoras, não só ao nível profissional como também pessoal.

No caso do Futsal, a competição foi distribuída por dois dias distintos, sendo que na terça-feira decorreram os jogos do 2º ciclo e na quinta-feira os jogos do 3º ciclo, contando com a participação de 8 equipas do 2º ciclo e 6 do 3º ciclo. Cada equipa era composta por um mínimo de 6 e um máximo de 8 jogadores, sendo permitida a formação de equipas masculinas, femininas ou mistas, promovendo, assim, a inclusão e a igualdade de participação. A competição decorreu em duas fases: primeiro, uma fase de grupos, seguida por uma segunda fase na qual as duas melhores equipas de cada grupo disputaram a final do torneio. Os jogos da fase de grupos tiveram a duração de 10 minutos + 10 minutos e a grande final teve a duração de 20 minutos + 20 minutos. O sistema de pontuação seguiu os critérios habituais (3 pontos por vitória; 1 ponto por empate; 0 pontos por derrota) na fase de grupos, mas na grande final haveria recurso a grandes penalidades em caso de igualdade.

O torneio de Basquetebol, também organizado para ambos os ciclos, concentrou toda a competição num único dia (sexta-feira), com os alunos do 2º ciclo a disputar os seus jogos na parte da manhã e os alunos do 3º ciclo na parte da tarde, garantindo uma boa gestão do espaço e do tempo. As características do pavilhão e o formato da competição permitiram sempre a realização de quatro jogos em simultâneo. A competição seguiu um formato de eliminatórias, em que os jogos foram definidos, de forma aleatória, a partir de um sorteio inicial. Desde a primeira fase, cada equipa era eliminada após sofrer a primeira derrota.

No final de cada torneio foram entregues medalhas e diplomas às equipas vencedoras de cada ciclo, conferindo ao evento um carácter mais formal e contribuindo para valorizar o esforço e o mérito dos alunos participantes. Após aprovação, estes momentos contaram com a presença e contributo do Conselho Executivo na entrega das medalhas e diplomas aos alunos. Estas pequenas iniciativas exigiram um planeamento cuidado, rigoroso e uma cooperação entre todos os docentes, garantindo que os torneios decorressem de forma organizada e com qualidade.

A preparação e organização dos torneios resultaram de um trabalho coletivo e de antecipação por parte do departamento de Educação Física, em conjunto com outras estruturas de orientação educativa da escola (gabinete de prevenção da violência e promoção da Cidadania em meio escolar). Entre as várias tarefas de organização destacam-se a distribuição de funções entre os professores (arbitragem, mesa e coordenação), a articulação com o conselho executivo, a participação de alunos, representantes de turma, na divulgação dos torneios e a promoção de um concurso entre alunos para a elaboração dos melhores cartazes dos torneios.

A função de árbitro exigiu a procura pelo conhecimento técnico das regras de cada modalidade e de um conjunto de competências transversais determinantes para o controlo e gestão dos acontecimentos ao longo dos jogos. A atenção permanente ao jogo, a capacidade de tomada de decisão rápida e a gestão do equilíbrio emocional foram aspetos fundamentais, especialmente num contexto

onde os alunos estiveram envolvidos pelo espírito competitivo. Perante decisões contrárias ou situações de insucesso, era fundamental o professor (árbitro) manter a serenidade perante possíveis reações de frustração e transformar esses momentos em oportunidades de aprendizagem sobre respeito, autocontrolo e fair--play.

Estes torneios enalteceram a sua importância para a comunidade escolar, transcendendo a dimensão estritamente desportiva. Para os alunos, estes momentos representaram oportunidades para praticar atividade física de forma lúdica e competitiva, mas também momentos com elevado significado social e emocional, como representar a turma ou amigos e vivenciar experiências de pertença e identidade dentro da escola. O entusiasmo, a adesão dos alunos e o ambiente de festa que se criou à volta dos torneios, e pelo resto da escola, são provas do impacto positivo que estas atividades têm na motivação dos alunos e no fortalecimento do espírito da comunidade escolar.

A realização dos jogos em simultâneo com o horário das minhas aulas introduziu um desafio adicional na gestão dos planos para o tempo de aula. Foi necessário assegurar que os meus alunos não ficassem sem acompanhamento durante o decorrer dos torneios. Esta situação implicou um esforço e coordenação com os meus colegas do núcleo de estágio, na redistribuição de tarefas e na adaptação das atividades previstas, de forma a conciliar as responsabilidades de arbitragem com a continuidade do trabalho junto das minhas turmas. No momento da minha aula, enquanto eu orientava os meus alunos, os meus colegas de estágio controlavam o jogo que estava a decorrer no pavilhão.

A minha participação nestes torneios reforçou a minha visão e consciência sobre o papel do professor enquanto educador em contextos que ultrapassam o espaço formal da aula. Mesmo fora da sala ou do ginásio, o professor deve permanecer como uma referência de conduta e deve orientar os alunos perante as dificuldades. Estes eventos desportivos são espaços privilegiados para a transmissão de valores essenciais, como o respeito pelas regras, a valorização do esforço coletivo e o fair-play, independentemente dos resultados obtidos em campo.

4.3 Trabalho realizado nas Atividades Desportivas Escolares

A minha participação e envolvimento na escola passaram muito pelas atividades desportivas escolares (ADE) que foram uma parte marcante do meu percurso enquanto professor estagiário. Entre o trabalho desenvolvido nas aulas, de quinta-feira, realizadas na escola e a experiência vivida com a viagem à ilha das Flores, fui confrontado com desafios pedagógicos e relacionais que aprofundaram a minha compreensão sobre o desporto escolar e o papel do professor na sua promoção. Ambos os contextos estiveram alinhados com os princípios orientadores dos jogos desportivos escolares (JDE) que procuram complementar o currículo da Educação Física e desenvolver o processo desportivo no contexto da comunidade educativa.

Ao longo do ano, as ADE´S funcionaram como um complemento das aulas de Educação Física, no sentido de aumentar o tempo de prática desportiva, diversificar as experiências e garantir oportunidades de participação para todos os alunos. O arranque do ano ficou marcado por uma forte adesão (uma das maiores nos últimos anos, segundo os nossos colegas professores), explicada em grande parte pela divulgação estruturada do departamento de Educação Física, com cada professor a clarificar desde cedo os objetivos, o funcionamento e o carácter opcional da participação, junto das suas turmas.

As primeiras aulas centraram-se nas avaliações diagnósticas e captações para as diferentes modalidades, permitindo que todos os alunos experimentassem as diferentes atividades, independentemente do nível inicial apresentado. A abordagem inclusiva, pilar do desporto escolar, viabilizou oportunidades para que cada aluno descobrisse as suas preferências e potencial, dando espaço para uma orientação mais específica com o avançar do tempo e das aulas.

Com o decorrer do período e do ano letivo, registou-se uma descida gradual nas presenças, explicada por constrangimentos com transportes, compromissos pessoais e aumento da carga académica. Estes pontos levaram o departamento a ajustar algumas práticas, como a gestão dos horários de alguns alunos, a criação de grupos por modalidade e a comunicação regular com os encarregados de educação. Estas medidas espelharam a necessidade de articular o plano escolar dos alunos com as exigências dos JDE, sem perder o foco no bem-estar e na continuidade dos alunos.

Ao nível da organização, o planeamento anual do departamento de Educação Física assegurou alguma consistência e preparação na abordagem às várias modalidades e seus conteúdos. Em função do planeamento, nós já sabíamos qual modalidade iríamos abordar naquela semana e de que forma tínhamos de gerir os espaços e os recursos a utilizar, mas tendo sempre alternativas para imprevistos como o mau tempo que não permitia realizar atividades no exterior. Pessoalmente, eu tive a responsabilidade de orientar algumas aulas, na modalidade de Futebol, e aproveitei a oportunidade para transmitir algumas ideias base, do treino específico para o contexto escolar, equilibrando exigência pedagógica com uma vertente mais lúdica nos exercícios, beneficiando da utilização do campo sintético à frente da nossa escola como fator motivacional.

Para os alunos e para a escola, os ganhos foram claros. Os alunos tiveram mais tempo de prática desportiva e atividade física semanal, descobriram algumas modalidades e atividades que não conheciam, e tiveram a oportunidade de conviver e criar amizades com alunos de outras turmas. Ao nível institucional, a escola elevou o compromisso e dinamismo com a educação integral dos seus alunos.

VIAGEM À ILHA DAS FLORES

A deslocação à ilha das Flores, do dia 5 a 9 de maio, ampliou o trabalho realizado nas ADE´S para um ambiente interescolar, onde o convívio entre escolas e o cronograma das atividades dinamizaram todo o programa competitivo e todo o

evento. A preparação começou dias antes do embarque, com a elaboração de um vídeo de apresentação da nossa comitiva e escola e com os ensaios de dança para a nossa apresentação artística durante o evento. Em particular, a atividade de dança exigiu um grande trabalho de equipa e coordenação entre todos os alunos e professores para preparar a coreografia em pouco mais de duas semanas. Apesar de toda a logística, a nossa preparação e comunicação alinharam-se com a prática e, com isso, fortaleceram-se a coesão e os valores do grupo.

Para a 36ª edição dos JDE, que teve como lema: CORPO ATIVO, MENTE FELIZ, a nossa comitiva era composta por 26 alunos (sendo 13 do género feminino e 13 do género masculino) e 6 professores do departamento de Educação Física. Dois dos nossos alunos (1 menino e 1 menina) foram incluídos como tendo limitações funcionais. Nestes JDE podiam participar os alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos, à data de 31 de dezembro do ano escolar (dezembro de 2025), e matriculados no 2º CEB.

Durante todos os dias do evento, as reuniões do grupo "Bem-estar", juntamente com a comissão coordenadora, foram o eixo de coordenação entre todas as comitivas, no sentido de refletir sobre o desenvolvimento do evento nas suas diferentes vertentes, alinhando posturas e estratégias a adotar relativamente a aspetos e situações considerados relevantes e pertinentes, e analisar problemas ou protestos apresentados durante as atividades dos JDE, ou fora destas, propondo soluções e decidindo sobre a atribuição de penalizações e prémios. A comunicação entre professores e a criação de um grupo de WhatsApp, por parte da comissão orientadora, foram decisivas para o cumprimento do calendário e para garantir a segurança e bem-estar dos participantes.

As provas tiveram o seu início logo no dia da nossa chegada à ilha! Nesse dia eu tive a oportunidade de integrar o júri na prova de patinagem e com isso ganhei uma perspetiva única sobre a avaliação em contexto de competição. O exercício de imparcialidade, a atenção aos detalhes técnicos e aos critérios de execução e a responsabilidade de decidir em curtos intervalos de tempo reforçaram a minha ideia sobre os conceitos da justiça desportiva e da ética profissional. Esta experiência aprimorou o meu olhar pedagógico em contexto de competição, mas, acima de tudo, reforçou o meu respeito pelo trabalho dos juízes e árbitros.

A apresentação dos resultados evidenciou a complexidade organizativa do sistema de pontuação, mas também passou uma mensagem educativa importante que aproveitamos para transmitir aos alunos, reforçando o desempenho coletivo e o equilíbrio entre as equipas. A vitória é o resultado do trabalho de todos em conjunto e o mérito distribui-se pelas contribuições de cada um. A classificação foi calculada em função dos resultados obtidos pela escola nas modalidades que concorreram para o somatório da classificação final, mas aplicando os devidos critérios de desempate, caso fosse necessário. Nas modalidades coletivas, os pontos obtidos em provas femininas e masculinas foram somados, procedendo-se a uma nova ordenação, que determinou a pontuação final e a classificação de cada escola na modalidade. Nas modalidades individuais, primeiro ordenaram-se os

desempenhos por prova e género, depois converteu-se numa pontuação dependente do número de escolas presentes.

A Direção Regional da Educação e Administração Educativa, em parceria com a Direção Regional do Desporto, através do Serviço de Desporto da ilha das Flores, e com a Escola Básica e Secundária das Flores, enquanto escola organizadora, foram decisivos para o sucesso logístico e humano do evento, desde a ajuda e hospitalidade no momento de receber até ao suporte operacional nas provas. Para além do protocolo e da presença de vários representantes institucionais, as cerimónias de abertura e encerramento assumiram um papel simbólico de grande relevância, no sentido de celebrar o desporto e os seus valores através de momentos de convivência e da construção de memórias e amizades entre comitivas.

No plano interno da nossa comitiva, o trabalho de equipa entre professores foi a base que sustentou toda a experiência. A distribuição e gestão dos equipamentos e lanches ao longo dos dias, o acompanhamento diário nas provas, com várias a decorrer ao mesmo tempo, a responsabilidade de ficar alguém com os alunos durante a noite e a divisão de outras tarefas em função das necessidades e disponibilidades de cada um. A eleição dos alunos para o quadro de mérito desportivo consolidou algumas ideias e critérios que valorizaram não só o desempenho desportivo, mas também a atitude, o comportamento, o fair-play e o espírito de grupo demonstrados durante o evento. Toda a dinâmica de trabalho entre professores fortaleceu competências de liderança, coordenação e tomada de decisão em contexto de viagem em grupo.

Todo este meu percurso nas atividades desportivas escolares teve um contributo enorme para a minha formação e desenvolvimento profissional. Nas aulas, aprofundei questões como o planeamento, a organização, a inclusão e a gestão pedagógica na preparação para um momento de competição e durante o evento final na ilha das Flores, reforcei competências ao nível da comunicação, da avaliação e da liderança. Em ambos os cenários, consolidei a consciência sobre o papel do professor de Educação Física como agente de promoção do Desporto Escolar.

Para os alunos, estas iniciativas significaram mais tempo de prática e de atividade física, descoberta de novas modalidades e atividades, desenvolvimento de competências sociais e emocionais, experiências de superação e de pertença (representação consciente da “sua” escola, da “sua” comunidade educativa e, em certos casos, da “sua” ilha). Para a escola, as ADE´S reforçaram a imagem de cultura desportiva, a visibilidade do trabalho do departamento de Educação Física e o envolvimento com a comunidade escolar.

4.4 Participação no Corta-Mato e no Mega Sprint

O desporto escolar (DE) constitui uma parte essencial do sistema educativo, assumindo um papel complementar à educação física e contribuindo de forma significativa para a formação integral dos alunos. Através das suas atividades, o

desporto escolar promove não apenas o desenvolvimento das capacidades físicas e motoras, mas também a aquisição de competências sociais e emocionais, fundamentais para o crescimento dos jovens enquanto cidadãos.

Neste contexto, o professor de Educação Física assume um papel central na promoção e dinamização do DE. A sua intervenção vai além da lecionação das aulas, estendendo-se à promoção das atividades junto dos alunos, ao acompanhamento dos alunos nas provas e ao estabelecimento de ambientes motivadores e seguros, que favorecem o envolvimento e a participação dos alunos. O professor atua como figura de referência, capaz de estimular a prática desportiva regular e transmitir valores como o fair play e a perseverança.

A participação em atividades do DE constituiu uma componente fundamental no meu percurso enquanto professor estagiário ao longo deste ano letivo. As provas de Corta-Mato e Mega Sprint representaram oportunidades fantásticas para a minha formação profissional, permitindo-me compreender a complexidade organizativa e pedagógica de eventos com esta natureza.

CORTA-MATO: FASE ESCOLA E FASE ILHA

As provas de Corta-Mato decorreram em dois dias distintos, correspondendo a duas fases competitivas com diferentes características. A fase de escola realizou-se no estádio municipal da Praia da Vitória, localizado em frente à nossa escola, o que facilitou significativamente a logística de deslocação e o acompanhamento dos 112 alunos distribuídos por três escalões etários. Apesar de se tratar de um espaço familiar para a maioria dos participantes, o percurso definido representou um grande desafio aos alunos e exigiu deles uma capacidade de adaptação às condições do terreno e uma gestão adequada do esforço.

A fase de ilha decorreu no Parque Verde da Praia da Vitória, reunindo alunos de diversas escolas da ilha Terceira. Este contexto aumentou consideravelmente a complexidade do evento, tanto ao nível competitivo como na organização. O percurso marcado incluía variações no tipo de terreno, alternando entre espaços com relva e passeios, com curvas e contracurvas, o que exigiu uma atenção redobrada por parte dos alunos. A presença de elementos da organização em pontos estratégicos do percurso revelou-se importante para orientar os alunos no caminho a seguir e para garantir a segurança dos mesmos, prestando apoio em situações de cansaço, quedas ou lesões.

Esta experiência reforçou a importância da elaboração e compreensão de todo um planeamento rigoroso em atividades com vários alunos participantes, envolvendo aspetos como a gestão dos horários, as justificações de faltas, a distribuição dos alunos por escalões e as garantias de segurança. Este último ponto está relacionado com a necessidade de prestar assistência médica aos alunos que se magoaram durante a prova, na fase de escola. Ficou clara a importância de fazer uma formação específica em primeiros socorros, de forma a estar mais preparado para situações semelhantes.

Em ambos os dias, durante o decorrer das provas, procurei sempre apoiar e incentivar os alunos. A presença do professor, principalmente em contexto de

competição, deve funcionar como um estímulo motivacional, ajudando o aluno a manter o esforço e potenciando o desempenho sempre que possível. Para além disso, fiquei responsável pelo registo fotográfico para a partilha das atividades nas redes sociais da escola e com essa tarefa desenvolvi competências de observação e sensibilidade para identificar e registar os momentos de espírito desportivo e o convívio entre os alunos.

MEGA SPRINT: FASE ILHA E FASE REGIONAL

Assim como as provas do corta-mato, também o Mega Sprint teve duas fases distintas, sendo a primeira a fase de ilha que se realizou no Estádio João Paulo II no dia 14 de janeiro de 2026, juntando alunos de várias escolas da ilha. O evento incluiu três provas distintas, sendo elas a corrida de 40 metros em velocidade, o mega salto para a caixa de areia e o lançamento do *vórtex*. A diversidade das provas e o elevado número de alunos presentes no estádio tornaram o evento particularmente exigente ao nível da organização, mas ajudaram a promover a modalidade do atletismo. Em conversas com colegas professores de outras escolas, tive a oportunidade de partilhar ideias, conhecer experiências passadas relacionadas com as provas e entender um pouco melhor toda a dinâmica neste tipo de eventos.

Num contexto com várias escolas e tantos alunos diferentes, foi essencial manter a proximidade com os nossos alunos. Eventos desta natureza podem gerar ansiedade ou insegurança nos alunos portanto, foi fundamental assumir um papel de referência e apoio emocional junto dos mesmos. A nossa estratégia de distribuir um professor por cada prova permitiu garantir maior segurança, mais apoio e a possibilidade de fornecer feedback imediato aos alunos.

O registo fotográfico e os vídeos durante as atuações dos nossos alunos revelaram-se um recurso pedagógico muito útil, permitindo analisar gestos técnicos, identificar erros comuns na execução e tornar todo o processo mais visual e concreto. Tive ainda a oportunidade de entregar uma medalha a um dos alunos participantes, um momento simbólico que representa o reconhecimento do esforço, da participação e do mérito desportivo.

FASE REGIONAL

Relativamente à fase regional do Mega Sprint, que também se realizou no Estádio João Paulo II, no dia 20 de fevereiro de 2026, o destaque vai para a presença das comitivas de outras ilhas da região dos Açores. Toda a dinâmica do evento foi muito semelhante ao que já tinha ocorrido na fase de ilha, com a realização das mesmas provas, mas desta feita com um aumento notório no nível das capacidades e da competitividade dos alunos. Foi uma grande oportunidade para os alunos competirem a um nível superior perante os melhores de cada ilha, nas diferentes provas, e para aproveitar um novo convívio entre escolas.

Ao nível da logística e organização, o destaque vai para a preparação e conclusão do evento. De forma a preparar os intervenientes para o dia do evento, no dia anterior, os responsáveis do DE marcaram uma reunião com os professores

e alunos participantes de forma a explicar todos os procedimentos e mostrar os locais das provas. No momento da conclusão, o destaque vai para a cerimónia final devidamente preparada. Ao contrário do que tinha acontecido na fase de ilha, em que as medalhas foram entregues ainda no local das provas e com as mesmas a decorrer, desta vez houve um momento inteiramente dedicado à entrega das medalhas e diplomas. A cerimónia final teve lugar no pavilhão do Estádio João Paulo II e ainda houve tempo e espaço para promover o convívio entre as várias comitivas presentes, com um lanche preparado pelos responsáveis do DE.

IMPORTÂNCIA DESTAS ATIVIDADES DO DESPORTO ESCOLAR

As atividades do DE assumem um papel significativo no desenvolvimento integral dos alunos e oferecem mais tempo de atividade física em meio escolar. Do ponto de vista físico, promovem hábitos de vida saudáveis e a aquisição de competências motoras. No plano social, proporcionam momentos de convívio com alunos de diferentes turmas e escolas, o desenvolvimento do espírito desportivo e a experiência da competição. Estas iniciativas reforçam também o sentimento de pertença, ao permitirem que os alunos representem a sua escola em contexto de competição, fortalecendo o orgulho institucional.

Para a escola, estas atividades representam oportunidades de afirmação junto da comunidade, de divulgação do trabalho desenvolvido pelo departamento de educação física e de valorização do empenho dos seus alunos.

IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES NA MINHA FORMAÇÃO

A minha participação nestas atividades do DE permitiu-me desenvolver uma ideia mais aprofundada do papel do professor de educação física para além do contexto da aula. Do ponto de vista organizativo, foi muito importante entender toda a logística na seleção e gestão dos alunos, antes e durante as provas, com ajuda e coordenação entre colegas professores. Foi muito importante estar próximo dos alunos, dar o devido apoio em momentos de maior pressão competitiva e criar amizade com diferentes alunos da nossa comunidade escolar. Estas experiências reforçam ainda mais a importância da colaboração entre os professores do departamento de educação física e a necessidade de um trabalho coordenado para garantir o sucesso em eventos desta natureza.

4.5 Atividade de Ciclismo

No último dia de aulas do 3º período, o nosso departamento de Educação Física organizou uma atividade de ciclismo destinada apenas aos alunos do 2º ciclo, de forma a encerrar o ano letivo com uma mensagem assente na promoção do bem-estar, da socialização e de hábitos de vida saudáveis. A atividade decorreu na via pública, incluiu uma paragem numa praia próxima da escola, e implicou uma articulação cuidadosa entre a escola, os docentes, as famílias e a polícia de segurança pública. A minha participação nesta iniciativa assumiu um carácter

ativo, desde a divulgação da atividade junto das minhas turmas até ao momento de acompanhar os alunos ao longo do percurso.

Nas semanas que antecederam a atividade, foi importante colaborar na sua divulgação junto das minhas turmas, apoiando os professores responsáveis na distribuição e recolha das fichas de inscrição. Apesar de estar devidamente referido na ficha de inscrição, foi importante alertar os alunos com antecedência acerca do material necessário, nomeadamente a bicicleta em boas condições, o capacete e o fato de banho, garantindo as condições de segurança indispensáveis à participação de cada aluno. Esta fase revelou-se determinante para o bom funcionamento da atividade, evidenciando a importância de uma comunicação clara, atempada e eficaz com toda a comunidade escolar.

No dia da atividade, eu fiz parte da equipa de professores que acompanhou e apoio diretamente os alunos durante toda a manhã. Infelizmente, eu não consegui participar na atividade com uma bicicleta devido à falta de condições da minha bicicleta, mas como alternativa eu desloquei-me no nosso carro de vassoura que apoiou o grupo durante todo o percurso. O carro vassoura seguiu o grupo em circulação pela via pública com o objetivo de assistir os alunos que sentissem dificuldades em completar o percurso, e responder a eventuais imprevistos, mas também serviu como transporte para todo o equipamento de apoio como o Kit de primeiros socorros ou o material mais lúdico como bolas e cones. Apesar da menor exigência física, esta função exigiu uma atenção permanente ao grupo, capacidade de decisão e sentido de responsabilidade, reforçando um momento de aprendizagem significativa no que respeita à gestão de atividades extracurriculares com alunos fora do espaço da escola.

A articulação com a polícia de segurança pública foi um fator fundamental para o sucesso da atividade. Esta colaboração na transmissão de informações relativas ao percurso, ao número de participantes e aos horários previstos, foi essencial para ajudar o trabalho da polícia. O acompanhamento policial ao longo do percurso garantiu a fluidez e a segurança da circulação rodoviária, protegendo os alunos dos riscos inerentes à deslocação em grupo pela via pública. Observar todo este processo permitiu-me compreender a relevância e importância destes procedimentos e de toda a coordenação necessária na organização de atividades desta natureza.

A participação nesta atividade proporcionou-me uma perspetiva mais abrangente sobre o papel do professor enquanto organizador e responsável em contextos educativos não formais. Esta experiência evidenciou que o sucesso de uma atividade extracurricular não reside apenas na sua dimensão lúdica e motivadora, mas sobretudo na qualidade da organização/preparação, na capacidade de antecipar os riscos e na coesão da equipa de professores. O meu envolvimento nas tarefas de organização e acompanhamento reforçou competências ao nível do trabalho em equipa, da gestão de problemas/imprevistos e de responsabilidade pedagógica que são fundamentais para o exercício da profissão docente.

5 Projeto de investigação – Impacto da proibição dos telemóveis em contexto escolar

5.1 Introdução

Ao longo dos últimos anos, o telemóvel consolidou-se como um dispositivo omnipresente na vida das crianças e dos jovens, acompanhando-os também no espaço escolar. Os dados relativos ao crescimento exponencial do acesso à internet através do telemóvel, nos últimos anos, refletem uma mudança profunda nos hábitos de comunicação e socialização das crianças e dos jovens (Relatório Data Reportal, 2022, citado em Patrão, 2024). Esta evolução tecnológica trouxe inegáveis benefícios pedagógicos e comunicacionais, mas também colocou em evidência um conjunto de riscos associados ao uso excessivo e pouco regulado destes dispositivos em contexto escolar, nomeadamente ao nível da saúde mental e da socialização (Patrão, 2024).

A literatura científica tem vindo a associar o uso do telemóvel a fatores de risco pessoais como a baixa autoestima, a ansiedade, a depressão ou a baixa tolerância à frustração e a fatores contextuais, entre os quais se destacam os conflitos nas relações escolares e a ausência de regras claras para a utilização da tecnologia (Fischer-Grote, Kothgassner & Felnhofer, 2019). Para além dos impactos ao nível individual, o uso excessivo do telemóvel parece comprometer o desenvolvimento de competências sociais essenciais como a comunicação cara a cara, a empatia e a capacidade de resolução de conflitos, favorecendo fenómenos como o *phubbing* e o isolamento social (Busch & McCarthy, 2021). Estes dados têm alimentado um debate cada vez mais alargado sobre a pertinência de medidas restritivas ao uso do telemóvel no espaço escolar, enquanto estratégia de promoção de um ambiente mais seguro e saudável para os alunos.

Durante o período do meu estágio profissional, no ano letivo 2025/2026, este assunto ganhou particular relevância devido à proibição do uso de telemóveis entre os alunos, dentro da nossa EBI da Praia da Vitória. Em agosto de 2025, o governo de Portugal (2025) aprovou a proibição do uso de smartphones nos espaços escolares para os alunos do 1º e 2º ciclo, com recomendação de medidas restritivas para o 3º ciclo, tendo por base os resultados de um estudo do Centro de Planeamento e de Avaliação de Políticas Públicas, que associou a proibição do telemóvel a uma diminuição do *bullying*, da indisciplina e dos confrontos, e a um aumento da socialização e da prática de atividade física entre os alunos. Segundo dados divulgados pelo próprio governo de Portugal (2025), uma parte significativa dos diretores escolares que já tinham implementado a medida no ano letivo anterior considerou que esta contribuiu para a melhoria do ambiente escolar, sendo também expressivo o apoio da opinião pública a este tipo de restrições.

Foi neste enquadramento que a escola onde realizei o meu estágio profissional adotou um regulamento interno de restrição ao uso dos telemóveis, com o objetivo de contribuir para um ambiente escolar mais equilibrado. Tratando-se de uma medida ainda recente e pouco consolidada a nível nacional, a sua implementação levantou questões pertinentes sobre a real eficácia deste tipo de políticas e sobre a forma como é percecionada por quem vivencia diariamente a sua aplicação, ou seja, os próprios membros da comunidade escolar.

Foi a partir desta realidade concreta, observada e vivida ao longo do meu estágio, que surgiu o interesse em desenvolver o presente projeto de investigação. Este estudo teve como principal objetivo analisar as perceções dos profissionais docentes da EBI da Praia da Vitória (docentes, auxiliares e outros técnicos de apoio) relativamente ao impacto da proibição dos telemóveis nos comportamentos entre os alunos, procurando comparar o ambiente escolar antes e depois da implementação da medida, identificar eventuais efeitos secundários como novas formas de conflito e recolher a opinião dos profissionais docentes em relação à medida e a sua eficácia.

Neste sentido, o presente capítulo encontra-se organizado da seguinte forma. Após a introdução, é apresentada a metodologia do estudo, com a caracterização da amostra e a descrição dos métodos e procedimentos utilizados na recolha e no tratamento dos dados. Segue-se a apresentação dos resultados obtidos, a respetiva discussão e, por fim, as principais conclusões do estudo, terminando com uma reflexão pessoal sobre todo este processo de investigação.

5.2 Metodologia

5.2.1 Amostra

A amostra do presente estudo é constituída por um conjunto de profissionais da escola onde realizei o meu estágio profissional. Apesar de o instrumento ter sido dirigido a diferentes elementos da comunidade escolar (docentes, funcionários e outros técnicos operacionais), a totalidade das respostas correspondeu a docentes, pelo que a amostra final é composta exclusivamente por este grupo.

Relativamente ao tempo de serviço na escola, verifica-se que a maioria dos docentes inquiridos trabalha na instituição há mais de 10 anos, o que traduz uma amostra maioritariamente composta por profissionais com um conhecimento aprofundado da realidade da escola. Dois docentes já têm entre 1 e 5 anos de lecionação na escola e apenas 1 docente, que respondeu ao questionário, trabalha na escola há menos de 1 ano.

A amostra é maioritariamente composta por docentes de faixas etárias mais avançadas: seis docentes (50%) situam-se entre os 41 e os 50 anos e quatro docentes (33,3%) têm mais de 50 anos. Apenas dois docentes estão situados em faixas etárias mais jovens, com um entre os 30 e os 40 anos (8,3%) e um com menos de 30 anos (8,3%). Quanto ao sexo, a amostra é composta por 8 elementos do sexo feminino e 4 elementos do sexo masculino.

Dentro da amostra, verificamos que apenas um docente participou numa ação de formação ou reunião dedicada à implementação desta medida, enquanto os restantes elementos da amostra não tiveram qualquer formação ou orientação formal sobre o tema.

Importa referir que o regulamento em vigor na escola relativo à restrição do uso dos telemóveis tem, para a maioria dos docentes inquiridos (n=10), entre 6 meses e 1 ano de aplicação, sendo que apenas um docente refere um período de aplicação entre 1 e 2 anos e outro refere um período superior a 2 anos.

A reduzida dimensão da amostra e o facto de ser constituída apenas por docentes, representam uma limitação que não permite conhecer a perceção de outros elementos da comunidade escolar, nomeadamente os funcionários, que desempenham um papel de proximidade muito relevante na supervisão dos alunos durante os intervalos e recreios.

5.2.2 Métodos e procedimentos

Numa primeira fase do processo de investigação, foi fundamental proceder a uma pesquisa sobre a temática em estudo, de forma a sustentar teoricamente o projeto e a construir um questionário coerente. Esta pesquisa envolveu a consulta de artigos, notícias e outros documentos de referência sobre o uso dos telemóveis em contexto escolar, os seus impactos na saúde mental e na socialização dos alunos, e as medidas de restrição entretanto implementadas em Portugal. De entre os documentos consultados, destaco o documento de evidência científica de Patrão (2024), "Uso dos telemóveis no Espaço Escolar: Revisão da Literatura e Orientações Práticas", publicado pela direção-geral da Educação, que constituiu um grande apoio para as minhas pesquisas, na medida em que sintetiza de forma clara e atualizada a evidência científica sobre os critérios de dependência do telemóvel, o seu impacto na vida das crianças e jovens, e as orientações para uma gestão saudável da tecnologia em contexto escolar.

Após uma primeira fase de pesquisa e orientação dos professores cooperantes, foi importante proceder aos trâmites necessários para dar início ao estudo. Desta forma, em grupo de estágio, fomos ao conselho executivo da EBI da Praia da Vitória, onde realizamos o estágio profissional, apresentamos a nossa ideia e os objetivos do projeto de investigação e pedimos formalmente a autorização para a sua realização. Após a aprovação do conselho executivo, foi também com o apoio deste órgão de gestão que se procedeu à divulgação do questionário dentro da comunidade escolar, tendo o mesmo sido encaminhado para os emails institucionais dos docentes, funcionários e outros técnicos operacionais da escola.

Relativamente ao instrumento utilizado para a recolha dos dados, optou-se pela aplicação de um questionário online, construído e disponibilizado através da plataforma *Google Forms*. A opção por este formato prendeu-se com a facilidade de acesso e de resposta por parte dos participantes, a possibilidade de garantir o anonimato dos participantes e a rapidez na recolha e na organização dos dados. O questionário foi estruturado de forma a recolher, numa primeira parte, dados de

caracterização sociodemográfica e profissional dos participantes (função na escola, tempo de serviço na escola, grupo etário e sexo), seguindo-se um conjunto de questões relativas à perceção dos profissionais sobre o regulamento de restrição ao uso de telemóveis no espaço escolar, à sua concordância com a medida, à frequência e ao tipo de conflitos observados antes e depois da sua implementação, aos eventuais efeitos secundários (novos tipos de conflito), à sua eficácia percebida e às estratégias complementares consideradas mais importantes para a redução do *bullying* escolar.

Antes do preenchimento do questionário, no início do mesmo, foi apresentado a todos os participantes um termo de consentimento informado, no qual se explicavam os objetivos do estudo, o carácter voluntário e anónimo da participação e a garantia de confidencialidade dos dados recolhidos, apenas prosseguindo para o preenchimento das restantes questões os participantes que declarassem ter lido, compreendido e concordado com os termos apresentados.

Após o encerramento do período de recolha, os dados foram exportados da plataforma *Google Forms* e organizados numa folha de cálculo, para posterior análise e tratamento estatístico descritivo.

5.3 Apresentação de resultados

Opinião sobre o regulamento em vigor

Na Figura 1 pode verificar-se que a maioria dos docentes, que participaram no estudo, concordaram com a medida de proibição dos telemóveis no contexto escolar. 11 dos 12 participantes (91,7%) concordaram com a medida, enquanto apenas 1 docente (8,3%) discordou.

Entre os principais argumentos apresentados pelos docentes que concordaram com o regulamento destacam-se a promoção da socialização e do convívio entre alunos nos intervalos, a redução do tempo de exposição ao ecrã, a proteção do bem-estar mental dos alunos e a diminuição de episódios de indisciplina e de *bullying*.

Quanto à aplicação do regulamento, a maioria dos docentes (n=8; 66,7%) considera que este é aplicado e controlado de forma frequente, dois docentes (16,7%) consideram que é sempre aplicado de forma consistente, e apenas dois docentes referem uma aplicação mais irregular (raramente ou às vezes).

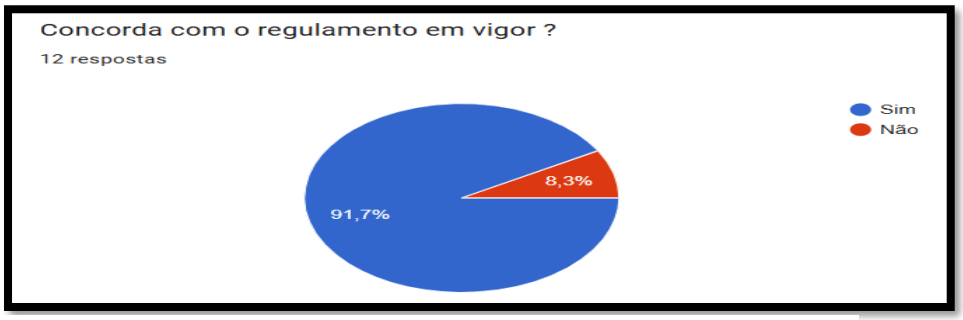


Figura 1 - Valores percentuais de concordância com o regulamento

Perceção da situação antes da implementação do regulamento

Antes da implementação da medida, metade dos docentes (n=6; 50%) referem que observavam comportamentos de *bullying* ou de conflito entre alunos várias vezes por semana, três docentes (25%) referem uma frequência de 1 caso por semana, e os restantes três docentes (25%) referem que raramente observavam este tipo de comportamentos. Consequentemente, o nível geral de conflitos e de *bullying* na escola foi classificado, pela maioria dos docentes (n=8; 66,7%) como moderado, havendo ainda dois docentes (16,7%) a classificá-lo como baixo e outros dois (16,7%) a mostrar uma perceção diferente e a classificá-lo como elevado.

Na Figura 2 pode verificar-se que entre os tipos de comportamentos mais observados antes da medida, destaca-se, em primeiro lugar, o *cyberbullying*, referido por 7 docentes, seguido dos conflitos físicos originados por discussões online e da partilha não consentida de imagens ou vídeos, ambos referidos por 6 docentes. A exclusão social promovida através das redes sociais e o *bullying* verbal foram também referidos, cada um, por 4 docentes. Estes resultados sugerem que, antes da implementação do regulamento, grande parte dos conflitos entre alunos tinha origem ou estava associada ao uso das redes sociais e das novas tecnologias digitais, reforçando a evidência científica relativa à associação entre o uso excessivo do telemóvel e o aumento de comportamentos de conflito no contexto escolar.

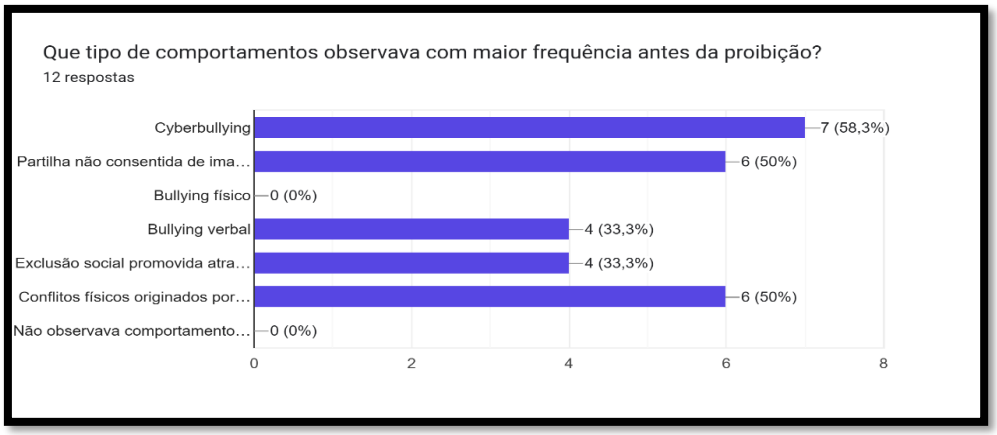


Figura 2 - Frequência dos tipos de comportamentos percecionados antes da proibição do uso de telemóveis na escola

Perceção da situação após a implementação do regulamento

Após a implementação da medida, a maioria dos docentes reportou uma evolução positiva (conforme a Figura 3): 6 docentes (50%) referem que os comportamentos de *bullying* ou de conflito diminuíram ligeiramente e 3 docentes (25%) referem uma diminuição significativa. Ainda assim, 3 docentes (25%) consideraram que não houve alterações.

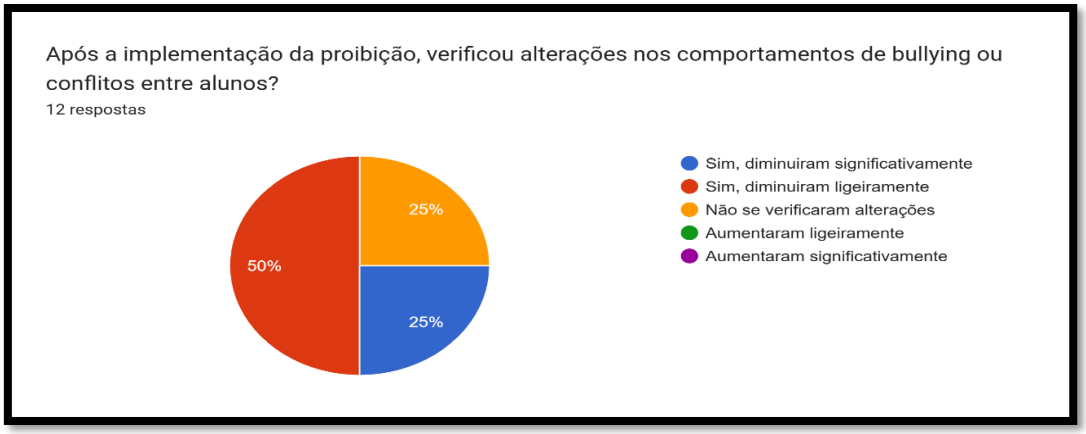


Figura 3 - Frequência relativa da perceção da alteração de comportamentos

Ao nível da frequência, as opiniões dividem-se, com 5 docentes a referirem que raramente observam comportamentos de conflito e 1 docente refere mesmo que nunca observou, o que contrasta com o cenário anterior, antes da medida. Pelo contrário, 4 docentes (33,3%) continuam a reportar uma frequência elevada (várias vezes por semana) enquanto 2 docentes (16,7%) reportam pelo menos 1 caso por semana, o que sugere que, para uma parte da amostra, os comportamentos problemáticos continuam a persistir.

Quanto ao nível geral dos conflitos e de *bullying*, a maioria dos docentes classificou como moderado (n=8; 66,7%), havendo, contudo, uma divisão favorável nos restantes casos, com 3 docentes (25%) a classificá-lo como baixo e 1 docente (8,3%) como muito baixo, desaparecendo, assim, a classificação de elevado que existia antes da medida.

Na Figura 4 podemos verificar diferentes perceções relativamente ao eventual surgimento de novos tipos de conflito após a proibição, com a maioria dos docentes (n=7; 58,3%) a referir não saber, três docentes (25%) a referir que não surgiram novos tipos de conflito, e dois docentes (16,7%) confirmam o aparecimento de novas formas de conflito, identificando, em ambos os casos, conflitos por questões sociais e relacionais. Este resultado é relevante, na medida em que sugere que, apesar da redução dos comportamentos de *bullying* diretamente associados às tecnologias digitais, poderão emergir, outras formas de conflito de natureza mais interpessoal, não necessariamente mediadas pelo telemóvel.

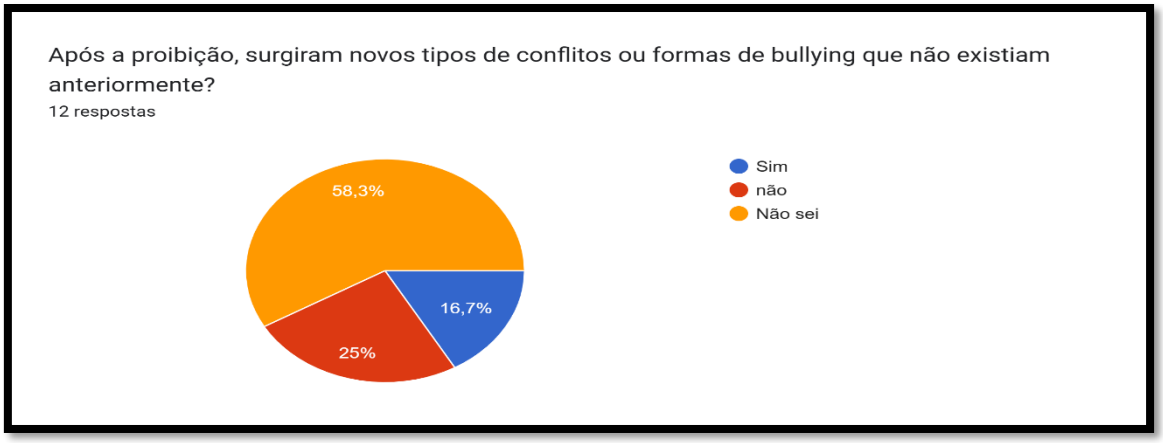


Figura 4 - Frequência relativa da perceção de novos tipos de comportamentos

Avaliação e impacto do regulamento no ambiente escolar

Na Figura 5 pode observar-se que a maioria dos docentes considerou que esta medida teve um impacto positivo na melhoria do ambiente escolar: 9 docentes (75%) consideram que a proibição contribuiu claramente para a melhoria do ambiente escolar, 2 docentes (16,7%) consideram que contribuiu em parte, e apenas 1 docente (8,3%) considera que não fez diferença.

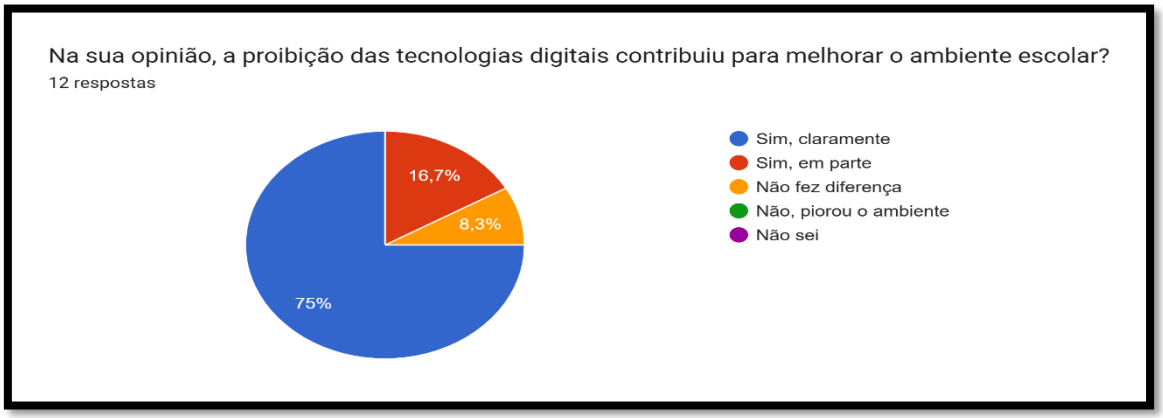


Figura 5 - Perceção de melhoria do ambiente escolar face à proibição

No que respeita à eficácia da medida na redução do *bullying*, na Figura 6 pode observar-se que 5 docentes (41,7%) consideram-na muito eficaz, 4 docentes (33,3%) consideram-na eficaz e 3 docentes (25%) consideram-na pouco eficaz, o que representa um total de 75% dos docentes a reconhecer algum grau de eficácia à medida implementada.

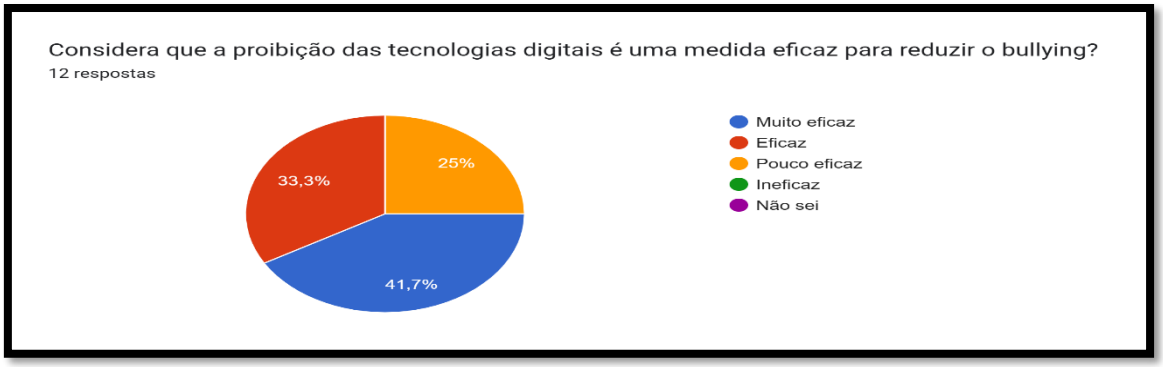


Figura 6 - Perceção da eficácia da medida na redução do bullying

Na Figura 7 pode verificar-se que em termos de avaliação global da medida de restrição, os resultados são igualmente positivos: 8 docentes (66,7%) avaliam-na como positiva, 3 docentes (25%) como muito positiva, e apenas 1 docente (8,3%) tem uma opinião neutra, não se registando qualquer avaliação negativa.

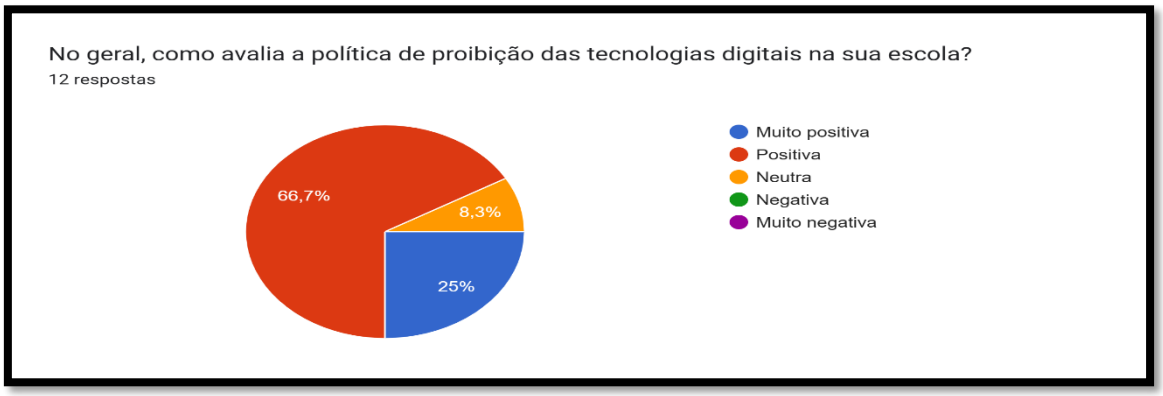


Figura 7 - Avaliação da medida de proibição de tecnologias digitais na escola

Opinião sobre a autorização de saída da escola para o uso do telemóvel

A possibilidade de os alunos saírem da escola para utilizar os telemóveis fora do recinto escolar dividiu as opiniões dos docentes entre duas opções (conforme a Figura 8). 6 docentes (50%) consideram que o impacto desta depende do nível de supervisão e responsabilidade dos alunos, 5 docentes (41,7%) consideram que a prática pode aumentar a ocorrência de situações de conflito e comportamentos de risco entre os alunos, e apenas 1 docente (8,3%) considera que esta prática não tem impacto significativo no comportamento dos alunos. Estes resultados sugerem alguma preocupação, por parte dos docentes, com a possibilidade de este contorno ao regulamento poder comprometer, ainda que parcialmente, os benefícios já identificados da medida de restrição.

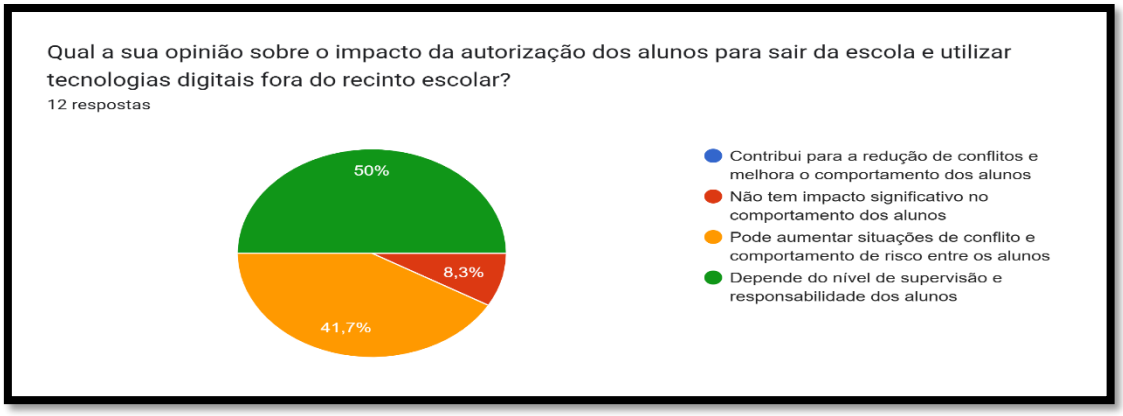


Figura 8 - Impacto da autorização de saída do espaço da escola para o uso das tecnologias digitais

Estratégias complementares sugeridas pelos docentes

Quando questionados sobre as medidas complementares consideradas mais importantes para reduzir o *bullying* escolar, os docentes destacaram, em primeiro lugar, a mediação de conflitos entre alunos, referida por 5 docentes, seguida do envolvimento das famílias, referido por 4 docentes. A maior supervisão dos alunos nos espaços comuns foi referida por 2 docentes, e os programas de educação para a cidadania digital foram referidos por 1 docente. Estes resultados são consistentes com as orientações práticas identificadas na literatura científica, nomeadamente quanto à importância de diferentes contextos (escola e família) e do papel dos adultos como modelos de referência para os alunos, e sugerem que, na perspetiva dos docentes, a proibição das tecnologias digitais deverá ser complementada com outras estratégias de intervenção, e não constituir uma medida isolada.

5.4 Discussão

Os resultados apresentados permitem estabelecer um diálogo com a literatura científica, contribuindo para uma reflexão mais aprofundada sobre o impacto do regulamento de restrição ao uso de telemóveis na escola onde decorreu o meu estágio profissional. Importa, desde já, salientar que esta discussão tem por base as perceções dos docentes inquiridos e não os registos de ocorrências disciplinares, pelo que os resultados devem ser interpretados como uma leitura subjetiva, ainda que fundamentada na experiência direta destes profissionais no contexto escolar.

A elevada concordância dos docentes com o regulamento (91,7%) e a avaliação globalmente positiva do seu impacto no ambiente escolar são dados consistentes com a evidência científica que associa a dependência do telemóvel à ausência de regras (contexto parental) para o uso da tecnologia (Fischer-Grote, Kothgassner & Felnhofer, 2019) e que sublinha a importância de uma adoção coerente de regras e orientações práticas, discutidas com todos os intervenientes, sobre o acesso às tecnologias e os conteúdos permitidos em contexto escolar

(Busch & McCarthy, 2021, citados em Patrão, 2024). Neste sentido, os resultados obtidos parecem confirmar, na prática, aquilo que a literatura já apontava a nível teórico: as implementações de medidas restritivas claras tendem a ser bem recebidas pelos profissionais educativos e a ser associadas a uma perceção de maior segurança e equilíbrio no ambiente escolar.

A comparação entre a perceção dos docentes no antes e depois da implementação do regulamento reforça a informação recolhida na literatura. Antes da medida, os comportamentos mais referidos pelos docentes (*cyberbullying*; conflitos físicos devido a discussões online; partilha não consentida de imagens) são precisamente aqueles que a literatura identifica como diretamente dependentes do acesso ao telemóvel e à internet durante o período escolar e que têm um impacto direto no desenvolvimento das competências sociais (Patrão et al., in press, citados em Patrão, 2024). Após a implementação do regulamento, verificou-se uma redução da frequência destes comportamentos e uma redistribuição mais equilibrada do nível geral dos conflitos, com a redução de casos a responder "várias vezes por semana" e o aumento de casos a responder "raramente". Este padrão é coerente com a hipótese de que, ao remover o acesso ao telemóvel durante o período escolar, se reduz a ocorrência de fenómenos como o *phubbing*, o *ciberbullying* ou a partilha não consentida de conteúdos, uma vez que estes dependem, precisamente, do acesso ao telemóvel (Patrão, 2024). Contudo, os resultados não são unânimes e 33,3% dos docentes continuam a reportar vários casos por semana de comportamentos de *bullying* ou de conflito. Esta persistência indica que fatores de risco pessoais como a baixa autoestima ou a baixa tolerância à frustração não são diretamente resolvidos pela simples restrição do acesso ao telemóvel em contexto escolar.

Algo que merece particular atenção é a incerteza dos docentes quanto ao eventual surgimento de novos tipos de conflito após a implementação da medida: a maioria (58,3%) refere não saber se surgiram novas formas de conflito, e apenas dois docentes confirmam o seu aparecimento, identificando conflitos de natureza social e relacional. Esta dificuldade em identificar novas formas de conflito é, também ela, consistente com a literatura, que salienta que estes fenómenos relacionais são frequentemente difíceis de identificar no contexto escolar, na medida em que dependem, muitas vezes, da partilha voluntária do próprio aluno ou de um pedido de ajuda, podendo manifestar-se apenas indiretamente, através de alterações de comportamento sem justificação aparente (Patrão, 2024). As estratégias complementares sugeridas pelos docentes (mediação de conflitos entre alunos; envolvimento das famílias; supervisão dos adultos nos espaços comuns; programas de educação para a cidadania digital) vão ao encontro dos dois fatores identificados como determinantes na compreensão do uso do telemóvel por crianças e jovens: a influência dos pares e o papel dos adultos como modelos de referência (Khan, Janjua e Madni, 2021, citados em Patrão, 2024). A valorização, por parte dos docentes, da mediação de conflitos entre pares e do envolvimento das famílias sugere um reconhecimento, por parte destes profissionais, de que a redução do *bullying* escolar depende não apenas da restrição do acesso à

tecnologia, mas também do investimento nas relações entre pares e da responsabilização dos diferentes contextos da vida do aluno (escola e família).

Por fim, a divisão de opiniões relativamente à autorização de saída da escola para o eventual uso dos telemóveis fora do recinto escolar, com metade dos docentes a considerar que o seu impacto depende do nível de responsabilidade dos alunos e uma parte substancial (41,7%) a temer um aumento de situações de conflito e comportamentos de risco, traduz uma tensão identificada na literatura entre a eficácia das medidas reguladoras e os seus efeitos secundários. Algumas evidências científicas sublinham que a proibição pode, em alguns casos, aumentar a ansiedade e a sensação de privação (*craving*), sobretudo quando não é acompanhada do treino de competências de autorregulação (Busch & McCarthy, 2021, citados em Patrão, 2024). Este "contorno" ao regulamento, ainda que compreensível do ponto de vista da comunicação com a família (aluno com a devida autorização), poderá representar um fator de risco para a manutenção dos benefícios já identificados, na medida em que desloca para fora do espaço escolar, e para um contexto de menor supervisão, o mesmo acesso aos telemóveis que o regulamento pretende restringir dentro da escola.

Em suma, os resultados deste estudo sugerem que a proibição dos telemóveis no contexto escolar produziu, segundo a maioria dos docentes inquiridos, um impacto global positivo na redução do *bullying* e dos conflitos entre alunos, corroborando grande parte das evidências científicas. Contudo, a persistência de comportamentos problemáticos para uma parte da amostra, a dificuldade em identificar eventuais novos tipos de conflito e as preocupações associadas às saídas autorizadas da escola sugerem que esta medida, não é suficiente para resolver, de forma completa, o problema do *bullying* escolar, devendo ser complementada com outras estratégias de intervenção.

5.5 Conclusões

Este projeto de investigação teve como principal objetivo analisar as perceções dos docentes da EBI da Praia da Vitória, onde realizei o meu estágio profissional, relativamente ao impacto do regulamento de restrição ao uso dos telemóveis nos comportamentos de *bullying* e conflitos entre alunos. Com base nos resultados obtidos, é possível retirar um conjunto de conclusões relevantes, quer para uma melhor compreensão do problema, quer para apoiar a prática educativa em contexto escolar.

Em primeiro lugar, chegou-se à conclusão de que o regulamento de restrição ao uso dos telemóveis é amplamente aceite pelos docentes, sendo percecionado, de uma forma geral, como uma medida positiva e alinhada com o bem-estar dos alunos. Em segundo lugar, os dados recolhidos indicam uma correlação entre a implementação da medida e uma redução dos comportamentos de *bullying* e de conflito diretamente relacionados com o uso dos telemóveis e das redes sociais, nomeadamente o *cyberbullying* e a partilha não consentida de imagens, reforçando

a ideia de que estes problemas dependem, em grande parte, do acesso contínuo aos telemóveis durante o período escolar.

Por outro lado, concluiu-se também que a proibição dos telemóveis não constitui, por si só, uma solução completa para o problema do *bullying* escolar. A persistência de comportamentos problemáticos, ainda que de forma moderada, segundo uma parte significativa da amostra, a incerteza quanto ao eventual surgimento de novas formas de conflito e as preocupações associadas a algumas exceções no regulamento, como a autorização para sair da escola e usar telemóvel, evidenciam a necessidade de complementar esta medida com outras estratégias, nomeadamente a medição de conflitos entre pares, o maior envolvimento das famílias e o reforço da supervisão dos adultos nos espaços comuns, tal como sugerido pelos próprios docentes inquiridos.

Podemos então concluir que a eficácia das medidas de restrição ao uso de telemóveis em contexto escolar não depende apenas da sua implementação isolada, mas de uma abordagem mais ampla e integrada, que envolva a comunidade escolar, as famílias e os próprios alunos, e que combine a redução do acesso ao telemóvel com o treino de competências de autorregulação e com o reforço das relações interpessoais, indo ao encontro das orientações práticas já identificadas na literatura.

Importa, por fim, reconhecer algumas limitações deste estudo, nomeadamente a reduzida dimensão da amostra, com apenas 12 participantes, o facto de esta ser composta apenas por docentes e não haver a participação de funcionários, assistentes técnicos ou outro pessoal não docente, e a natureza percetiva dos dados recolhidos, que não foram associados a registos de ocorrência disciplinares objetivos. Estas limitações condicionam a possibilidade de generalizar os resultados obtidos, pelo que será importante e pertinente, em futuros estudos sobre o tema, alargar a amostra a outros elementos da comunidade escolar (funcionários, alunos e encarregados de educação) e complementar os dados recolhidos com outros indicadores mais objetivos, como o número de participações disciplinares antes e depois da implementação de regulamentos semelhantes. Apesar destas limitações, considero que este estudo representa um contributo relevante para a compreensão do impacto desta medida, ainda que recente, no contexto escolar em que decorreu o meu estágio profissional.

Busch, P., & McCarthy, S. (2021). Antecedents and consequences of problematic smartphone use: A systematic literature review of an emerging research area. Computers in Human Behavior, V (114), Artigo 106414. https://doi.org/10.1016/j. chb.2020.106414

Fischer-Grote, L., Kothgassner, O., & Felnhofer, A. (2019). Risk factors for problematic smartphone use in children and adolescents: a review of existing literature. Neuropsychiatrie, 33, 179-190. https://doi.org/10.1007/s40211-019-00319-8.

Governo de Portugal (2025, agosto 25). Recomendações às escolas para a operacionalização das regras e recomendações sobre o uso de smartphones nos espaços escolares. Portal do governo de Portugal. https://www.portugal.gov.pt/pt/gc25/comunicacao/documento?i=recomendacoes-as-escolas-para-a-operacionalizacao-das-regras-e-recomendacoes-sobre-o-uso-de-smartphones-nos-espacos-escolares

Governo de Portugal. (2025, julho 8). *Proibição de smartphones nas escolas diminui bullying e aumenta socialização dos alunos*. Portal do Governo de Portugal. https://www.portugal.gov.pt/pt/gc25/comunicacao/noticia?i=proibicao-de-smartphones-nas-escolas-diminui-bullying-e-aumenta-socializacao-dos-alunos

Patrão. I, (2024). Uso dos telemóveis no Espaço Escolar: Revisão da Literatura e Orientações Práticas. Direção-Geral da Educação.

6 Considerações finais sobre o estágio

Chegado ao final deste percurso, importa fazer um balanço global sobre o estágio profissional e sobre tudo o que este representou na minha formação. Este ano de estágio constitui, sem dúvida, uma etapa marcante na minha formação pessoal e profissional, tendo contribuído de forma decisiva para o desenvolvimento de competências técnicas, pedagógicas e pessoais que considero fundamentais para a minha prática futura enquanto professor de Educação Física.

Ao longo deste ano, vivi momentos muito positivos, mas também outros momentos mais complicados e desafiantes. No entanto, olhando para trás, considero que todos eles, sem exceção, representaram oportunidades fantásticas de aprendizagem e de crescimento enquanto professor. Foi precisamente na forma como lidei com as dificuldades, com os erros e com os sucessos que fui construindo a minha identidade profissional e consolidando a minha capacidade de refletir sobre a prática.

Este ano de estágio foi também o contexto e o espaço ideal para colocar em prática todos os conhecimentos assimilados ao longo do primeiro ano de mestrado, permitindo-me transportar para a realidade da sala de aula e do pavilhão desportivo aquilo que, até então, tinha sido, sobretudo, teoria. Esta passagem da teoria para a prática revelou-se um processo exigente, mas essencial para compreender verdadeiramente o que significa ser professor de Educação Física.

É muito importante destacar, também, o contributo de todos os que me acompanharam ao longo deste percurso. O apoio da professora orientadora, o acompanhamento próximo do professor cooperante e do coordenador do nosso departamento de Educação Física, assim como as partilhas constantes com os meus colegas do núcleo de estágio, foram fundamentais para a minha experiência em contexto de prática pedagógica. Este acompanhamento foi determinante para a minha evolução ao nível da capacidade de reflexão sobre as minhas intervenções, bem como do planeamento e da organização das tarefas ao longo do ano.

Este percurso reforçou, ainda, a minha perceção sobre o papel do professor e sobre o próprio ato de lecionar, que vai muito além da capacidade para ensinar o conteúdo das modalidades desportivas. Ser professor de Educação Física implica também acompanhar, orientar, mediar conflitos e contribuir para a formação integral dos alunos, enquanto pessoas.

Ao longo do estágio foi possível perceber a importância de uma boa articulação entre os diferentes momentos do planeamento, desde o planeamento anual à unidade didática e ao plano de aula, para toda a gestão da prática pedagógica. Esta aprendizagem contribuiu de forma muito significativa para o desenrolar do estágio profissional e será, seguramente, uma referência para a minha prática pedagógica futura.

É muito importante, também, reforçar o papel do processo de reflexão ao longo de todo o ano. O tempo dedicado à reflexão sobre as minhas aulas e sobre as minhas decisões contribuiu de forma decisiva para o meu desenvolvimento enquanto professor, e reconheço que a sua importância não se limita ao contexto

de estágio, podendo e devendo acompanhar-me ao longo de toda a carreira docente.

Importa ainda reforçar a importância da minha participação em diferentes atividades da escola, nomeadamente no gabinete do aluno e nas atividades desportivas escolares, que me permitiram desenvolver uma visão mais ampla da realidade escolar e aprofundar ainda mais a minha compreensão sobre o papel do professor, que vai muito além de dar aulas.

Por fim, é necessário olhar também para o estudo realizado durante o estágio, pois o mesmo representou uma excelente oportunidade para aprofundar, de forma mais científica, um tema pertinente em contexto escolar. Apesar das limitações identificadas ao longo do processo de investigação, foi possível retirar algumas conclusões relevantes acerca de temas muito recorrentes em contexto escolar, como o *bullying* e o uso de telemóveis entre os jovens, contribuindo para uma reflexão mais informada e fundamentada sobre estas problemáticas atuais.

Para terminar, quero reforçar que foi um enorme prazer ter vivido esta experiência. Este ano de estágio representou um período de muito crescimento pessoal e profissional, que reforçou a minha vontade e ambição de continuar a percorrer o caminho do ensino de Educação Física.

7 Referências Bibliográficas

Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017) *Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature, Quest, 69(3), 291-312*. *https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192*

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte

Bessa, C., Hastie, P., Ramos, A., Mesquita, I. (2021) What Actually Differs between Traditional Teaching and Sport Education in Students' Learning Outcomes? A Critical Systematic Review. Journal of Sports Science & Medicine, 20(1), 110–125. https://doi.org/10.52082/jssm.2021.110

Busch, P., & McCarthy, S. (2021). Antecedents and consequences of problematic smartphone use: A systematic literature review of an emerging research area. Computers in Human Behavior, V (114), Artigo 106414. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106414

Catarino. L, (2004), Aprender a Pensar. Revista Referência, V (12), 45-48.

Chicati, K. C. (2000). Motivação nas aulas de Educação Física no ensino médio. *Revista da Educação Física/UEM*, 11(1), 97-105.

Evans, D., Borriello, G. A., & Field, A. P. (2018). *A Review of the Academic and Psychological Impact of the Transition to Secondary Education*. Frontiers in Psychology, V (9), Article 1482. **https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01482**

Fischer-Grote, L., Kothgassner, O., & Felnhofer, A. (2019). Risk factors for problematic smartphone use in children and adolescents: a review of existing literature. Neuropsychiatrie, 33, 179-190. https://doi.org/10.1007/s40211-019-00319-8.

Governo de Portugal (2025, agosto 25). Recomendações às escolas para a operacionalização das regras e recomendações sobre o uso de smartphones nos espaços escolares. Portal do governo de Portugal. https://www.portugal.gov.pt/pt/gc25/comunicacao/documento?i=recomendacoes-as-escolas-para-a-operacionalizacao-das-regras-e-recomendacoes-sobre-o-uso-de-smartphones-nos-espacos-escolares

Governo de Portugal. (2025, julho 8). *Proibição de smartphones nas escolas diminui bullying e aumenta socialização dos alunos*. Portal do Governo de Portugal. https://www.portugal.gov.pt/pt/gc25/comunicacao/noticia?i=proibicao-de-smartphones-nas-escolas-diminui-bullying-e-aumenta-socializacao-dos-alunos

Graça, A. & Mesquita, I. (2023). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar (2º ed., 3º reimpressão, pp. 9-54). FADEUP.

Kirk, D. (2013). *Educational value and models-based practice in physical education*. *Educational Philosophy and Theory, 45*(9), 973–986. https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352

Lima, R. F., Benites, L. C., Gonçalves, F. J. M., & Resende, R. (2018). A Educação Física na escola: atitudes dos alunos em função da idade e do sexo. *Boletim SPEF*, 41, 83-92.

Lupinacci. A & Montore. M, (2017, abril 26). Donald Schön e a educação prático-reflexiva. Nota Alta – ESPM. **https://notaalta.espm.br/fala-professor/donald-schon-e-a-educacao-pratico-reflexiva/**

Mesquita, I. & Bessa, C. (2023) DEMOCRATIZAÇÃO DA PRÁTICA DESPORTIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: O CONTRIBUTO DO MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA. In J. Gama, A. Neto & W. Santos (Eds.), *Formação para o esporte e formação esportiva: Diálogos internacionais* (pp. 267-284). Appris

Mesquita, I., & Coutinho, P. (2021). O treino desportivo como processo de ensino-aprendizagem. In I. Mesquita, C. Farias, P. Coutinho, P. Queirós & P. Silva (Eds.), *Pedagogia e didática do desporto: Manual de Curso de Treinadores de Desporto – Grau I* (pp. 73–92). Instituto Português do Desporto e Juventude.

Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Allyn & Bacon.

Nascimento, J. V., Martins, B., Mello, A. S., & Lucas, R. N. (2007). Fatores que geram a não participação dos alunos nas aulas de Educação Física. *Coleção Pesquisa em Educação Física*, 5(1), 329-336.

Patrão. I, (2024). Uso dos telemóveis no Espaço Escolar: Revisão da Literatura e Orientações Práticas. Direção-Geral da Educação.

Pinheiro, M. C., Pinto, R., Albuquerque, A., & Pereira, A. (2013). "Outra vez, professor?" perceções de alunos em relação à Educação Física. *Motrivivência Ano XXV*, 40, 90-105. https://doi.org/10.5007/2175-8042.2013v25n40p90

Rainer, P. & Jarvis, S. (2020): Primary physical education but not of primary importance – secondary PE teachers perceptions of the role of primary PE, Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education. https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1820549

Rink, J. E. (1993). *Teaching Physical Education for Learning (2ª ed.)*. Mosby

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Eds.), *Os professores e a sua formação* (3ª ed., pp. 79-91). Publicações Dom Quixote.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). Developing teaching skills in physical education (4th ed.). Mayfield Publishing Company.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design For Teaching Physical Activities: A knowledge structures approach*. Human Kinetics.

8 Anexos

ANEXO 1 - PLANEAMENTO ANUAL DA TURMA DO 5º ANO

Semana	Datas	Dias da Semana	Espaços	Hora	Aula nº	Unidade	Sumário	Observações
	16/set	3º feira	2	13:55 (90 min)	1	Aptidão Física	Apresentação / Fit-escola (peso e altura)	
1	18/set	5ºfeira	4 (Gin)	12:10 (45 min)	2	Aptidão Física	abdominais / flexões / salto horizontal	salto horizontal passou para aula seguinte por falta de tempo
	23/set	3º feira	2	13:55 (90 min)	3	Aptidão Física	velocidade (20/40 m) / agilidade 4x10m / flex MI	veloc foi adiada por falta de tempo e espaço
2	25/set	5ºfeira	4 (Gin)	12:10 (45 min)	4	Aptidão Física	MILHA ou vaivem	vai vem adiado porque apareceu a DREP
	30/set	3º feira	1	13:55 (90 min)	5	Voleibol	Avaliação diagnóstica	
3	02/out	5ºfeira	1	12:10 (45 min)	6	Voleibol		
	07/out	3º feira	1	13:55 (90 min)		Voleibol		3º feira das lajes
4	09/out	5ºfeira	1	12:10 (45 min)	7	Voleibol		
	14/out	3º feira	2	13:55 (90 min)	8	Voleibol		
5	16/out	5ºfeira	1	12:10 (45 min)	9	Voleibol		
	21/out	3º feira	2	13:55 (90 min)	10	Voleibol		
6	23/out	5ºfeira	1	12:10 (45 min)	11	Voleibol		
	28/out	3º feira	4 (Gin)	13:55 (90 min)	12	Voleibol		Pedido para trocar espaços da aula
7	30/out	5ºfeira	4 (Gin)	12:10 (45 min)	13	Voleibol		Pedido para trocar espaços da aula
	04/nov	3º feira	4 (Gin)	13:55 (90 min)	14	Ginástica		
8	06/nov	5ºfeira	4 (Gin)	12:10 (45 min)	15	Ginástica		
	11/nov	3º feira	N	13:55 (90 min)	16	Natação		
9	13/nov	5ºfeira	3	12:10 (45 min)	17	Ginástica		Realizamos o teste dos 40 m velocidade
	18/nov	3º feira	N	13:55 (90 min)	18	Natação		
10	20/nov	5ºfeira	3	12:10 (45 min)	19	Ginástica		
	25/nov	3º feira	N	13:55 (90 min)	20	Natação		
11	27/nov	5ºfeira	1	12:10 (45 min)	21	Ginástica		
	02/dez	3º feira	N	13:55 (90 min)	22	Natação		
12	04/dez	5ºfeira	1	12:10 (45 min)	23	Ginástica		
	09/dez	3º feira	3	13:55 (90 min)	24	Ginástica		AVALIAÇÃO GINÁSTICA ARTISTICA E RITMICA
13	11/dez	5ºfeira	1	12:10 (45 min)	25	Ginástica		GREVE GERAL
	16/dez	3º feira	3	13:55 (90 min)	26	Dança		AUTO AVALIAÇÃO / AULA LIVRE
14	18/dez	5ºfeira	1	12:10 (45 min)	27	Dança		AULA LIVRE
15			Natal					
16								
	06/jan	3º feira	3	13:55 (90 min)	28	Basquetebol		Avaliação Diagnóstica Basquetebol
17	08/jan	5ºfeira	2	12:10 (45 min)	29	Basquetebol		
	13/jan	3º feira	3	13:55 (90 min)	30	Basquetebol		teste do VAI VEM
18	15/jan	5ºfeira	2	12:10 (45 min)	31	Basquetebol		
	20/jan	3º feira	2	13:55 (90 min)	32	Basquetebol		
19	22/jan	5ºfeira	4 (Gin)	12:10 (45 min)	33	Basquetebol		
	27/jan	3ºfeira	2	13:55 (90 min)	34	Basquetebol		
20	29/jan	5ºfeira	4 (Gin)	12:10 (45 min)	35	Basquetebol		
	03/fev	3ºfeira	1	13:55 (90 min)	36	Basquetebol		
21	05/fev	5ºfeira	1	12:10 (45 min)	37	Atletismo		Aulas não realizadas - CONCERTO LUIS E MARIA BETTENCOURT
	10/fev	3ºfeira	1	13:55 (90 min)	38	Atletismo		Avaliação final BASQUETEBOL
22	12/fev	5ºfeira	1	12:10 (45 min)	39	Atletismo		Primeira aula de atletismo - salto em altura
	17/fev	3ºfeira	Carnaval					
23	19/fev	5ºfeira	1	12:10 (45 min)	40	Atletismo		salto em altura
	24/fev	3ºfeira	2	13:55 (90 min)	41	Atletismo		Salto em comprimento
24	26/fev	5ºfeira	1	12:10 (45 min)	42	Atletismo		Lançamento do peso
	03/mar	3ºfeira	2	13:55 (90 min)	43	Atletismo		teste basquetebol + velocidade 40 m
25	05/mar	5ºfeira	1	12:10 (45 min)	44	Atletismo		Avaliação final - atletismo
	10/mar	3ºfeira	4 (Gin)	13:55 (90 min)	45	Lutas		
26	12/mar	5ºfeira	4 (Gin)	12:10 (45 min)	46	Lutas		
	17/mar	3ºfeira	4 (Gin)	13:55 (90 min)	47	Lutas		
27	19/mar	5ºfeira	4 (Gin)	12:10 (45 min)	48	Lutas		
	24/mar	3ºfeira	N	13:55 (90 min)	49	Natação		
28	26/mar	5ºfeira	3	12:10 (45 min)	50	Atletismo		
29			Páscoa					
30			Páscoa					
	14/abr	3ºfeira	N	13:55 (90 min)	51	Natação		
31	16/abr	5ºfeira	3	12:10 (45 min)	52	Badminton		BADMINTON - 1º AULA
	21/abr	3ºfeira	N	13:55 (90 min)	53	Natação		
32	23/abr	5ºfeira	1	12:10 (45 min)	54	Badminton		BADMINTON - 2º AULA
	28/abr	3ºfeira	N	13:55 (90 min)	55	Natação		
33	30/abr	5ºfeira	1	12:10 (45 min)	56	Badminton		BADMINTON - 3º AULA
	05/mai	3ºfeira	3	13:55 (90 min)	57	Badminton		BADMINTON - 4º AULA
34	07/mai	5ºfeira	1	12:10 (45 min)	58	Badminton		PRESENÇA DAS ADE´S NAS FLORES
	12/mai	3ºfeira	3	13:55 (90 min)	59	Futebol		BADMINTON - 5º AULA - AVALIAÇÃO
35	14/mai	5ºfeira	1	12:10 (45 min)	60	Futebol		FUTEBOL - 1º AULA
	19/mai	3ºfeira	3	13:55 (90 min)	61	Futebol		FUTEBOL - 2º AULA
36	21/mai	5ºfeira	2	12:10 (45 min)	62	Futebol		FUTEBOL - 3º AULA
	26/mai	3ºfeira	3	13:55 (90 min)	63	Futebol		FUTEBOL - 4º AULA
37	28/mai	5ºfeira	2	12:10 (45 min)	64	Futebol		FUTEBOL - 5º AULA
	02/jun	3ºfeira	2	13:55 (90 min)	65	Futebol		FUTEBOL - 6º AULA
38	04/jun	5ºfeira	FERIADO					
	09/jun	3ºfeira	2	13:55 (90 min)	66	Futebol		FUTEBOL - 7º AULA - AVALIAÇÃO
39	11/jun	5ºfeira	4 (Gin)	12:10 (45 min)	67	Futebol		AULA LIVRE

ANEXO 2 - PLANEAMENTO ANUAL DA TURMA DO 6º ANO

Semana	Datas	Dias da Semana	Espaços	Hora	Aula nº	Unidade	Sumário	Observações
	16/set	3º feira	2	8.00 (90 min)	1	Aptidão Física	Apresentação / Fit-escola (peso e altura)	
1	18/set	5ºfeira	3	9:35 (45 min)	2	Aptidão Física	abdominais / flexões / salto horizontal	salto horizontal passou para aula seguinte por falta de tempo
	23/set	3º feira	2	8.00 (90 min)	3	Aptidão Física	velocidade (20/40 m) / agilidade 4x10m / flex MI	veloc foi adiada por falta de tempo e espaço
2	25/set	5ºfeira	3	9:35 (45 min)	4	Aptidão Física	MILHA ou vaivem	vai vem adiado porque apareceu a DREP
	30/set	3º feira	1	8.00 (90 min)	5	Voleibol	Avaliação diagnóstica	
3	02/out	5ºfeira	1	9:35 (45 min)	6	Voleibol		
	07/out	3º feira	1	8.00 (90 min)		Voleibol		3º feira da lajes
4	09/out	5ºfeira	1	9:35 (45 min)	7	Voleibol		
	14/out	3º feira	1	8.00 (90 min)	8	Voleibol		
5	16/out	5ºfeira	1	9:35 (45 min)	9	Voleibol		
	21/out	3º feira	1	8.00 (90 min)	10	Voleibol		
6	23/out	5ºfeira	1	9:35 (45 min)	11	Voleibol		
	28/out	3º feira	4 (Gin)	8.00 (90 min)	12	Ginástica		realização da aula 8 de 9 (voleibol) / pedido para trocar os espaços
7	30/out	5ºfeira	4 (Gin)	9:35 (45 min)	13	Ginástica		realização da aula 9 de 9 (avaliação de voleibol) / pedido para trocar os espaços
	04/nov	3º feira	4 (Gin)	8.00 (90 min)	14	Ginástica		
8	06/nov	5ºfeira	4 (Gin)	9:35 (45 min)	15	Ginástica		
	11/nov	3º feira	3	8.00 (90 min)	16	Voleibol		realização da aula de ginástica do dia 28 de outubro
9	13/nov	5ºfeira	3	9:35 (45 min)	17	Voleibol		realização da aula de ginástica do dia 30 de outubro
	18/nov	3º feira	3	8.00 (90 min)	18	Ginástica		
10	20/nov	5ºfeira	3	9:35 (45 min)	19	Ginástica		Realizamos o teste dos 40 m velocidade
	25/nov	3º feira	N	8.00 (90 min)	20	Natação		
11	27/nov	5ºfeira	1	9:35 (45 min)	21	Ginástica		
	02/dez	3º feira	N	8.00 (90 min)	22	Natação		
12	04/dez	5ºfeira	1	9:35 (45 min)	23	Ginástica		
	09/dez	3º feira	N	8.00 (90 min)	24	Natação		AVALIAÇÃO GINÁSTICA ARTISTICA E RITMICA
13	11/dez	5ºfeira	2	9:35 (45 min)	25	Badminton		GREVE GERAL
	16/dez	3º feira	N	8.00 (90 min)	26	Natação		AUTO AVALIAÇÃO / AULA LIVRE
14	18/dez	5ºfeira	2	9:35 (45 min)	27	Badminton		AULA LIVRE
15			Natal					
16			Natal					
	06/jan	3º feira	2	8.00 (90 min)	28	Badminton		REPOSIÇÃO DA AULA DE NATAÇÃO (9 DEZ) / Fizemos aval. Diagnóstica de basquetebol devido a avaria na piscina
17	08/jan	5ºfeira	2	9:35 (45 min)	29	Badminton		2º aula de basquetebol !!!
	13/jan	3º feira	2	8.00 (90 min)	30	Basquetebol		REPOSIÇÃO DA AULA DE NATAÇÃO (9 DEZ)
18	15/jan	5ºfeira	2	9:35 (45 min)	31	Basquetebol		3º aula de basquetebol !!!
	20/jan	3º feira	2	8.00 (90 min)	32	Basquetebol		Teste do Vai vem
19	22/jan	5ºfeira	3	9:35 (45 min)	33	Basquetebol		
	27/jan	3ºfeira	2	8.00 (90 min)	34	Basquetebol		
20	29/jan	5ºfeira	3	9:35 (45 min)	35	Basquetebol		
	03/fev	3ºfeira	1	8.00 (90 min)	36	Basquetebol		
21	05/fev	5ºfeira	1	9:35 (45 min)	37	Basquetebol		Aulas não realizadas - CONCERTO LUIS E MARIA BETTENCOURT
	10/fev	3ºfeira	1	8.00 (90 min)	38	Basquetebol		
22	12/fev	5ºfeira	1	9:35 (45 min)	39	Atletismo		Avaliação Final - BASQUETEBOL
	17/fev	3ºfeira	Carnaval					
23	19/fev	5ºfeira	1	9:35 (45 min)	40	Atletismo		salto em comprimento
	24/fev	3ºfeira	1	8.00 (90 min)	41	Atletismo		teste basquetebol + estafetas 4x 50m
24	26/fev	5ºfeira	1	9:35 (45 min)	42	Atletismo		lançamento do peso
	03/mar	3ºfeira	1	8.00 (90 min)	43	Atletismo		barreiras + estafetas 4x50m
25	05/mar	5ºfeira	1	9:35 (45 min)	44	Atletismo		barreiras
	10/mar	3ºfeira	4 (Gin)	8.00 (90 min)	45	Atletismo		avaliação final atletismo
26	12/mar	5ºfeira	4 (Gin)	9:35 (45 min)	46	Atletismo		
	17/mar	3ºfeira	4 (Gin)	8.00 (90 min)	47	Lutas		
27	19/mar	5ºfeira	4 (Gin)	9:35 (45 min)	48	Lutas		
	24/mar	3ºfeira	3	8.00 (90 min)	49	Lutas		TEATRO / torneio de futsal 2º ciclo
28	26/mar	5ºfeira	3	9:35 (45 min)	50	Lutas		torneio futsal 3º ciclo
29			Páscoa					
30			Páscoa					
	14/abr	3ºfeira	3	8.00 (90 min)	51	Dança		BADMINTON - 1º AULA (HOUVE A REALIZAÇÃO DA PROVA DE INGLÊS NOS COMPUTADORES)
31	16/abr	5ºfeira	3	9:35 (45 min)	52	Dança		BADMINTON - 1º AULA
	21/abr	3ºfeira	N	8.00 (90 min)	53	Natação		BADMINTON - 2º AULA (NÃO HOUVE NATAÇÃO DEVIDO AO MAU TEMPO)
32	23/abr	5ºfeira	1	9:35 (45 min)	54	Dança		BADMINTON - 3º AULA
	28/abr	3ºfeira	N	8.00 (90 min)	55	Natação		NATAÇÃO - 1º AULA
33	30/abr	5ºfeira	1	9:35 (45 min)	56	Dança		BADMINTON - 4º AULA
	05/mai	3ºfeira	N	8.00 (90 min)	57	Natação		NATAÇÃO - 2º AULA
34	07/mai	5ºfeira	2	9:35 (45 min)	58	Futebol		PRESENÇA DAS ADE´S NAS FLORES
	12/mai	3ºfeira	N	8.00 (90 min)	59	Natação		BADMINTON - 5º AULA - AVALIAÇÃO
35	14/mai	5ºfeira	2	9:35 (45 min)	60	Futebol		FUTEBOL - 1º AULA
	19/mai	3ºfeira	2	8.00 (90 min)	61	Futebol		NATAÇÃO - 3º AULA - AVALIAÇÃO
36	21/mai	5ºfeira	2	9:35 (45 min)	62	Futebol		FUTEBOL - 2º AULA
	26/mai	3ºfeira	2	8.00 (90 min)	63	Futebol		FUTEBOL - 3º AULA
37	28/mai	5ºfeira	2	9:35 (45 min)	64	Futebol		FUTEBOL - 4º AULA
	02/jun	3ºfeira	2	8.00 (90 min)	65	Futebol		FUTEBOL - 5º AULA
38	04/jun	5ºfeira	FERIADO					
	09/jun	3ºfeira	2	8.00 (90 min)	66	Futebol		FUTEBOL - 6º AULA - AVALIAÇÃO ---- alunos realizaram prova / exame de português
39	11/jun	5ºfeira	3	9:35 (45 min)	67	Futebol		AULA LIVRE

ANEXO 3 - FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS

ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DA PRAIA DA VITÓRIA

Educação Física – Ficha de Auto avaliação

Nome do aluno: _____
Turma: _____ Período: _____

PARTE 1 – AUTOAVALIAÇÃO DO ALUNO				
	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	MUITO BOM
1. **Participação** (Participei ativamente nas aulas)				
2. **Pontualidade** (Cheguei a horas às aulas)				
3. **Organização** (Fui organizado com o material e equipamento)				
4. **Comportamento** (Respeitei as regras, colegas e professor)				
5. **Cooperação** (Cooperei e ajudei os meus colegas)				
6. **Autonomia** (Realizei as tarefas de forma autónoma)				
PARTE 2 – AVALIAÇÃO DO ALUNO AO PROFESSOR				
	NUNCA	ÀS VEZES	QUASE SEMPRE	SEMPRE
1)O professor explica bem as atividades				
2)As aulas são organizadas				
3)O professor respeita os alunos				
4)O professor ajuda quando tenho dificuldades				
5)As aulas são motivadoras e divertidas				

ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DA PRAIA DA VITÓRIA

QUAIS FORAM AS TUAS MAIORES DIFICULDADES AO LONGO DO ANO?

_____

SENTES QUE PODES MELHORAR EM ALGUMA COISA PARA O PRÓXIMO ANO? O QUÊ?

_____

DURANTE O DECORRER DO ANO, COMEÇASTE A PRATICAR ALGUM DESPORTO FORA DA ESCOLA? SE SIM, QUAL OU QUAIS?

_____

TENS ALGUMA ATIVIDADE, EXERCICIO OU MODALIDADE QUE TENHAS GOSTADO MAIS DE FAZER ESTE ANO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FISICA?

_____

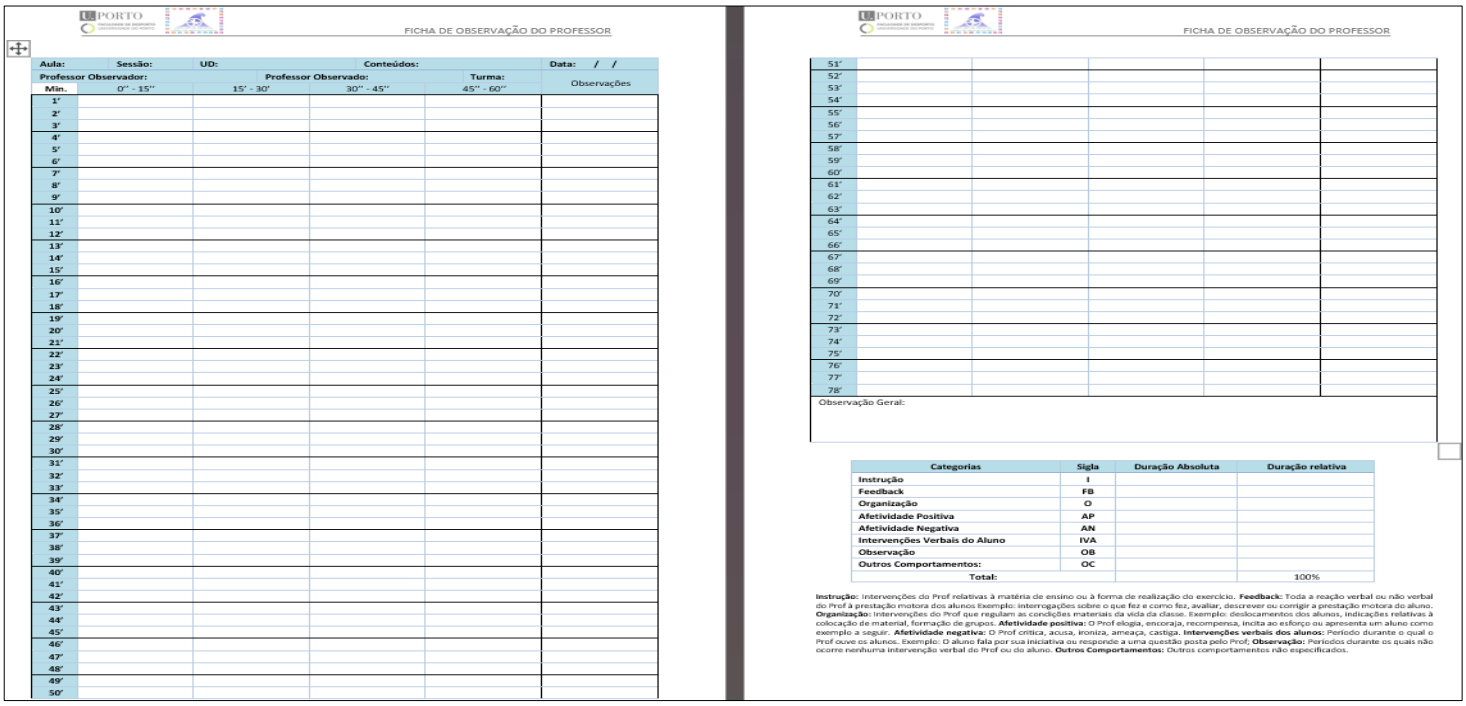
ANO LETIVO 25/26 EDUCAÇÃO FÍSICA

ANEXO 4 - GRELHA PARA A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM VOLEIBOL

	Eficiência das habilidades	
Passe	P1- Bloqueia os apoios para contactar a bola	
	P2 - Mãos colocadas à frente e acima do nível da testa para contactar a bola	
	P3 - Coordenação flexão/extensão dos membros superiores e inferiores	
Serviço por Baixo	S1 - Orienta os apoios para o alvo	
	S2 - Transposição do peso do corpo do apoio recuado para o apoio avançado (contralateral) no momento do batimento	
	S3 - Mantém o membro superior dominante estendido no momento do batimento	
Manchete	M1 - Colocar os membros superiores unidos, estendidos e em supinação.	
	M2 - Coordenar o movimento de flexão e extensão dos membros inferiores.	
	M3 – Corpo atrás da bola e joga no meio dos apoios	
Remate	R1 – Os membros superiores movimentam-se para trás	
	R2 – Realiza chamada para o Remate	
	R3- Bola batida no máximo alcance do membro superior dominante	
Bloco	B1 – Adota posição com mãos elevadas e pés à largura dos ombros	
	B2 – Encaixa o atacante no meio dos ombros	
	B3 – Na impulsão os membros superiores estendem-se invadindo o campo adversário	

Ações de Jogo		Aluno:
	Tomada de Decisão	
Serviço	S1 - Coloca a bola no espaço vulnerável (espaço vulnerável, jogador mais fraco, etc.)	
Receção	R1 - Coloca a bola no colega que realiza o 2º toque	
Distribuição	D1 - Coloca a bola para o colega realizar o 3º toque	
	D2 - Coloca a bola em espaço vazio no campo adversário	
Ataque	A1 - Coloca a bola no espaço vulnerável (espaço vulnerável, jogador mais fraco, etc.)	
Defesa	DF1 - Coloca a bola no colega que realiza o 2º toque	
	Ajustamento	
Serviço	S1 - Após servir prepara-se para defender, ocupando posição em campo	
Receção	R1 - Desloca-se para se colocar atrás do ponto provável de queda da bola	
	R2 – Joga a bola na sua zona de responsabilidade	
	R3 – Adequa posicionamento tendo em conta a posição do colega que realiza o 2º toque	
	R4 - Depois de receber ganha espaço para finalizar, aproxima-se da rede	
Distribuição	D1 – Antes do 1º toque desloca-se para a rede para realizar o 2º toque	
	D2 – Estabiliza a posição corporal para passar	
	D3 - Orienta e ajusta posição corporal à zona de finalização	
Ataque	A1 - Ajusta-se à trajectória da bola do 2º toque	
	A2 - Adequa posição em relação ao campo adversário para finalizar	
Defesa	DF1 - Desloca-se rapidamente em função da trajetória da bola	
	DF2 - Joga a bola na sua zona de responsabilidade	
	DF3 - Adequa posicionamento tendo em conta a posição do colega que realiza o 2º toque	
	DF4 - Depois de defender ganha espaço para atacar, aproxima-se da rede	

ANEXO 5 - FICHA DE OBSERVAÇÃO AO COMPORTAMENTO DO PROFESSOR



FICHA DE OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR

Aula:	Sessão:	UD:	Conteúdos:	Data: / /
Professor Observador:		Professor Observado:	Turma:	

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

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR

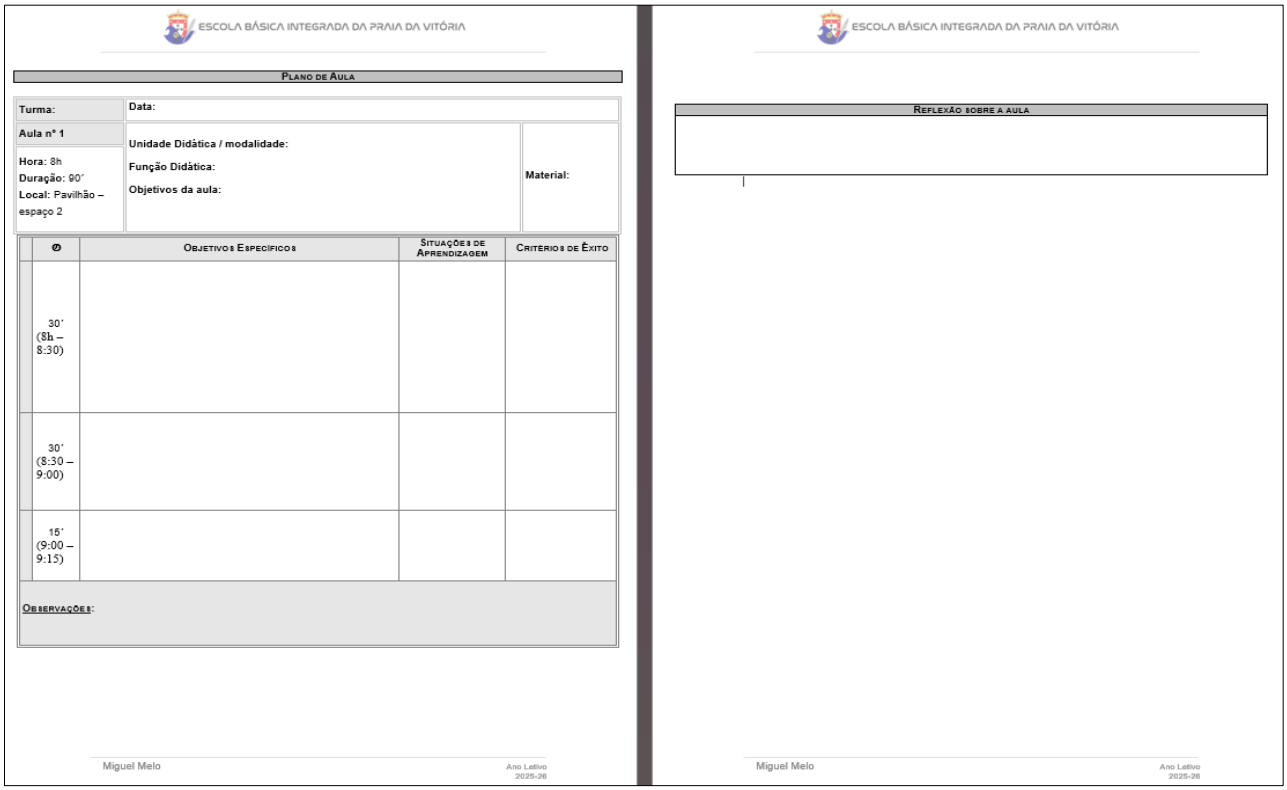
51'					
52'					
53'					
54'					
55'					
56'					
57'					
58'					
59'					
60'					
61'					
62'					
63'					
64'					
65'					
66'					
67'					
68'					
69'					
70'					
71'					
72'					
73'					
74'					
75'					
76'					
77'					
78'					

Observação Geral:

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

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

ANEXO 6 - ESTRUTURA BASE DO PLANO DE AULA



ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DA PRAIA DA VITÓRIA

PLANO DE AULA

Turma:	**Data:**	
Aula nº 1 **Hora:** 8h **Duração:** 90' **Local:** Pavilhão – espaço 2	**Unidade Didática / modalidade:** **Função Didática:** **Objetivos da aula:**	**Material:**

Ø	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
30' (8h – 8:30)			
30' (8:30 – 9:00)			
15' (9:00 – 9:15)			

OBSERVAÇÕES:

Miguel Melo — Ano Letivo 2025-26

ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DA PRAIA DA VITÓRIA

REFLEXÃO SOBRE A AULA

Miguel Melo — Ano Letivo 2025-26

ANEXO 7 - UNIDADE DIDÁTICA DE VOLEIBOL (6º ANO)

Dia				30/set	02/out	09/out	14/out	16/out	21/out	23/out	11/nov	13/nov
Duração (min)					90	45	45	90	45	90	45	90	45
Espaço					1	1	1	1	1	1	1	3	3
Aula nº					1	2	3	4	5	6	7	8	9
Habilidades Motoras	Técnica		Deslocamentos			I/E	E	E	C				
			Posição Média		I/E	E	E	C					
			Passe de frente		I/E	E	E	E	C				
			Serviço por baixo				I/E	E	E	C			
	Tática	1x1	Ocupação do espaço de jogo (1x1)				I/E	E	E	E	C		
			Prosseguir (manter-se ativo no jogo após cada ação)					I/E	E	E	C		
			Jogar a bola para o espaço vulnerável				I/E	E	E	C			
			Não deixar cair, aproximar da rede, atacar					I/E	E	E	C		
Condição Física	Capacidades funcionais		Força			x		x		x			
			Resistência		x	x	x	x	x	x	x		
			Agilidade	AD	x	x	x	x	x	x	x	AS	
	Capacidades coordenativas		Coordenação			x	x	x	x	x	x		
			Diferenciação cinestésica			x		x		x			
Cultura Desportiva	Regras de segurança				x	x	x	x	x	x	x		
	Terminologia				x	x	x	x	x	x	x		
	Regras do jogo e sinalética da arbitragem					x	x	x	x	x	x		
Conceitos psicossociais	Fair-play				x	x	x	x	x	x	x		
	Respeito				x	x	x	x	x	x	x		
	Cooperação				x	x	x	x	x	x	x		
	Trabalho em equipa				x	x	x	x	x	x	x		
	Coesão				x	x	x	x	x	x	x		
	Responsabilidade				x	x	x	x	x	x	x		

ANEXO 8 - UNIDADE DIDÁTICA DE NATAÇÃO (5º ANO)

		90 min	90 min	90 min	90 min	90 min	90 min	90 min	90 min
		11/nov	18/nov	25/nov	02/dez	24/mar	14/abr	21/abr	28/abr
		1	2	3	4	5	6	7	8
Conteúdos									
CROL	Ação dos MI	AD	I/E	E	C				AS
	Ação dos MI coordenada com a respiração		I/E	E	C				
	Ação dos MI coordenada com a ação de um MS			I/E	C				
	Técnica completa			I/E	E	E	C		
Natação Artística	Noção de ritmo e contagem					I/E	E	C	
	Expressões e emoções					I/E	C		
	Posição básica dorsal e ventral					I/E	C		
Polo aquático	Rotação no eixo longitudinal parado						I/E	E	
	Pega, passe e lançamentos da bola em interação com um colega						I/E	E	
	Jogos pré-desportivos de cooperação							I/E	

ANEXO 9 - ATIVIDADE DA 1º AULA DO ANO (JOGO DO BINGO)

Sei pular corda	Sei fazer cambalhota	Gosto de nadar	Já assisti ao vivo a um jogo de vólei, futebol, basquete, etc....
Gosto de jogar vólei	Já participei de uma competição esportiva	Gosto de jogos tradicionais como a apanhada, jogo do mata, etc..)	Gosto de jogos com trabalho de equipa
Gosto de desportos individuais (Ténis, Judo, etc....)	Gosto de inventar brincadeiras ou jogos novos	Gosto de jogar futebol	Gosto de praticar ou já pratiquei atletismo (correr, saltar, atirar...)
Gosto de praticar desporto no recreio com os amigos	Gosto de jogar basquetebol	Gostaria de aprender e praticar um desporto novo	Gosto de dançar

ANEXO 10 - CAPA DO REGULAMENTO SOBRE A UTILIZAÇÃO DE APARELHOS ELETRÓNICOS NA ESCOLA

ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DA PRAIA DA VITÓRIA

REGULAMENTO DE UTILIZAÇÃO DE EQUIPAMENTOS OU APARELHOS ELETRÓNICOS COM ACESSO À INTERNET

