U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

As Vivências formativas de um Estudante Estagiário rumo à profissionalização docente

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Rui Miguel da Cruz Meneses

Porto, julho de 2025

Ficha de Catalogação

Meneses, R. M. C. (2025). As Vivências formativas de um Estudante Estagiário rumo à profissionalização docente. Porto: R. Meneses. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; INTEGRAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE; JOGOS LÚDICOS COOPERATIVOS; PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Agradecimentos

Ao chegar ao fim desta jornada, tenho de expressar a minha gratidão a todas as pessoas e instituições que muito contribuíram para a conclusão deste capítulo da minha vida e para o meu crescimento como profissional e pessoa.

À FADEUP o meu sincero agradecimento pelos conhecimentos transmitidos e pela dedicação ao desenvolvimento da educação. Foi neste espaço, de muito rigor académico, que encontrei o necessário para conhecer novas ideias no domínio da educação física.

À Escola da Sobreira, agradeço o acolhimento e a oportunidade de vivenciar o dia a dia de um professor, que me ajudaram a colocar a teoria em prática, desenvolver as minhas capacidades e aprofundar minha compreensão sobre os desafios e oportunidades do ensino.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão ao meu orientador, a sua orientação e apoio foram essenciais para a conclusão deste trabalho. A sua dedicação e grande experiência inspiraram-me e guiaram em cada etapa da minha jornada.

Gostaria de agradecer ao meu PC, as críticas construtivas, as ideias e os materiais fornecidos que enriqueceram a minha bagagem.

Agradecer também a dedicação e cooperação do NE, que proporcionou um grande apoio durante todo o processo. As experiências que adquiri durante esse período permitiram aplicar e testar conhecimentos, que contribuiu muito para meu desenvolvimento como professor.

Aos alunos que tive o privilégio de lecionar, o meu agradecimento. O vosso empenho e a vossa participação ativa nesta jornada foram muito importantes, diariamente, renovaram o meu entusiasmo pelo ensino e impulsionaram a minha vontade de melhorar cada vez mais.

À minha família, a minha gratidão pelo apoio incondicional, amor e compreensão que me sustentaram em toda a minha vida, e em especial neste percurso. Sem o vosso suporte, os obstáculos teriam sido muito mais difíceis de ultrapassar.

Por fim, aos meus amigos, o meu sincero reconhecimento pela presença constante, pelo incentivo e pelas palavras de ânimo que me acompanharam nos momentos de incerteza. A vossa amizade foi, e continua a ser, um pilar fundamental na minha jornada pessoal e académica.

Obrigado!

Índice Geral

Ficha de Catalogação II

Agradecimentos III

Índice Geral V

Índice de Figuras VIII

Índice de Tabelas IX

Índice de Anexos X

Resumo XI

Abstract XII

Lista de Abreviaturas XIII

1. Introdução 1

1.1. Importância do estágio profissional na formação de professores 1
1.2. Expetativas iniciais e o choque com a realidade 2
1.3. Estrutura do Relatório de Estágio 4

2. Enquadramento pessoal e institucional 4

2.1. Enquadramento Pessoal 4
2.1.1. O início 5
2.1.2. O aluno 5
2.1.3. Ser Professor 6
2.1.4. Ser competente 6
2.2. Enquadramento Institucional 7
2.2.1. A Escola 7
2.2.2. Turma 9
2.2.3. Núcleo de Estágio 10
2.2.4. Professor Cooperante 10

2.2.5. Professor Orientador 11

3. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem 11

3.1. Enquadramento Concetual 11

3.1.1. Conceção: um olhar sobre a Educação Física 11

3.2. Planeamento 14

3.2.1. Planeamento Anual 14

3.2.2. Unidade Didática 15

3.2.3. Plano de Aula 15

3.3. Realização da prática profissional 16

3.3.1. Panorâmica geral da utilização de Modelos Pedagógicos como ferramentas educativas ao serviço do processo ensino-aprendizagem 19

3.3.2. Prática pedagógica ao longo dos três períodos letivos 22

3.3.2.1. 1º Período: primeiros passos na direção de um ensino mais contextualizado 22

3.3.2.2. 2º Período: desenvolvimento da cooperação 27

3.3.2.3. 3º Período: consolidação da prática pedagógica 31

3.3.2.4. Experiência de ensino no 5º ano: desafios da “simplificação” pedagógica 35

3.3.2.5. Experiência de ensino no 12º ano: o refinamento tático 36

3.3.2.6. Simulação da realidade 37

3.3.2.7. Feedback pedagógico 37

3.3.2.8. Uso das tecnologias digitais 38

3.3.2.9. Avaliação 38

3.3.2.10. Observação e reflexão 39

4. Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade 42

5. Área 3 – Desenvolvimento Profissional 45

5.1. Formação Profissional 45

5.1.1. Seminário 45

5.2. Estudo: A influência dos Jogos Lúdicos Cooperativos na Coesão de Grupo dos alunos em Educação Física 45

5.2.1. Introdução 45

5.2.2. Enquadramento Teórico: o que é coesão de social e jogos lúdicos cooperativos? 46

5.2.3. Revisão da Literatura 47
5.2.4. Objetivos do estudo 50
5.2.5. Metodologia 51
5.2.6. Resultados 55
5.2.7. Conclusões e discussão 58
5.2.8. Limitações do estudo 61
5.2.9. Referências bibliográficas 61

6. Conclusão 64

7. Referências Bibliográficas 66

8. Anexos LXX

Índice de Figuras

Figura 1. Sala Gimnodesportiva. 9
Figura 2. Sala de Ginástica. 9
Figura 3. Arrecadação. 9
Figura 4. Espaço Exterior. 9

Índice de Tabelas

Tabela 1. Modalidades e número de aulas previstas e dadas. 14
Tabela 2. Planeamento Anual. 18
Tabela 3. Participação na comunidade escolar. 43
Tabela 4. Revisão de Literatura. 49
Tabela 5. Plano de Jogos Lúdicos Cooperativos para Coesão de Grupo. 52
Tabela 6. Medidas descritivas Coesão de Grupo (média e desvio padrão). 56
Tabela 7. Medidas descritivas Questões da Coesão da Tarefa (média e desvio padrão). 56
Tabela 8. Medidas descritivas Questões da Coesão Social (média e desvio padrão). 56
Tabela 9. Análise temática. 57

Índice de Anexos

Anexo 1. Planeamento 1º Período. LXX
Anexo 2. Planeamento 2º Período. LXXI
Anexo 3. Planeamento 3º Período. LXXII
Anexo 4. Unidade Didática de Badminton. LXXII
Anexo 5. Plano de aula número 1. LXXIII
Anexo 6. Plano de aula número 68. LXXIV
Anexo 7. Cartão de tarefa Natação. LXXV
Anexo 8. Almoço Saudável. LXXVI
Anexo 9. Caminhada Rosa..... LXXVII
Anexo 10. Feira de São Martinho. LXXVIII
Anexo 11. Corta-Mato Regional. LXXIX
Anexo 12. Mega-Sprinter. LXXX
Anexo 13. Dia Aberto. LXXXI
Anexo 14. Projeto "Mais Movimento, Menos Telemóveis". LXXXII
Anexo 15. YSEQ adaptado, utilizado para avaliar a coesão de tarefa e social antes e após a intervenção. LXXXIII
Anexo 16. Perguntas Entrevista. LXXXIV

Resumo

O presente relatório descreve o Estágio Profissional realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, numa escola secundária, ao longo de um ano letivo. O Estágio Profissional visou desenvolver competências pedagógicas através da prática docente em diferentes modalidades desportivas, da participação em projetos escolares e da realização de um estudo de intervenção. O relatório de estágio inclui um breve enquadramento pessoal em que o autor tenta mostrar as vivências. Na área 3, a prática pedagógica, depois da conceção e do planeamento a realização da prática embarca numa jornada que inclui uma abordagem às principais estratégias e dificuldades vivenciadas ao longo dos três períodos letivos com destaque para o ensino de modalidades como Voleibol, Natação, Orientação e Futebol, e o recurso a diversos modelos pedagógicos como ferramentas educativas (Modelo de Instrução Direta, Abordagens Baseadas no Jogo e Modelo de Educação Desportiva). O estudo de intervenção, centrado em Jogos Lúdicos Cooperativos, apresentou evidencia na promoção de coesão de grupo dos alunos com a atenuação da competitividade excessiva entre os alunos. A participação em atividades comunitárias, como o projeto “Mais Movimento Menos Telemóveis”, reforçou a integração escola-comunidade, promovendo estilos de vida ativos.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; INTEGRAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE; JOGOS LÚDICOS COOPERATIVOS; PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Abstract

This report describes the Professional School Placement conducted as part of the master's in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education, in a secondary school, over the course of an academic year. The Professional School Placement aimed to develop pedagogical skills through teaching practice in various sports modalities, participation in school projects, and the implementation of an intervention study. The internship report includes a brief personal context in which the author seeks to highlight their experiences. In Area 3, pedagogical practice, following the design and planning, the implementation of practice embarks on a journey that includes an approach to the main strategies and challenges faced over the three academic terms, with emphasis on teaching modalities such as Volleyball, Swimming, Orienteering, and Football, and the use of various pedagogical models as educational tools (Direct Instruction Model, Game-Based Approaches, and Sports Education Model). The intervention study, focused on Cooperative Playful Games, provided evidence of promoting group cohesion among students and reducing excessive competitiveness among them. Participation in community activities, such as the “More Movement, Fewer Smartphones” project, strengthened school-community integration, promoting active lifestyles.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL SCHOOL PLACEMENT; SCHOOL-COMMUNITY INTEGRATION; COOPERATIVE PLAYFUL GAMES; PEDAGOGICAL PRACTICE.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

CCQ – *Class Cohesion Questionnaire*

DE – Desporto Escolar

DGE – Direção Geral da Educação

EF – Educação Física

EE – Estudante Estagiário

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS – Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PA – Planeamento Anual

PC – Professor Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professor Orientador

UD – Unidade Didática

YSEQ – *Youth Sport Environment Questionnaire*

1. Introdução

Este relatório foi concebido no âmbito da unidade curricular do Estágio Profissional (EP), parte que integra o segundo ciclo de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), com vista a alcançar o grau de Mestre pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Este relatório está organizado em quatro áreas principais: a introdução, que contextualiza o estágio; a prática pedagógica, que detalha o processo de ensino-aprendizagem; as atividades comunitárias, que abordam a integração escola-comunidade; e o estudo sobre Jogos Lúdicos Cooperativos, que analisa seu impacto na coesão de grupo.

1.1. Importância do estágio profissional na formação de professores

O EP é um elemento importante na formação inicial de professores, constituindo uma ponte entre os conhecimentos aprendidos, na licenciatura e no 1º ano do mestrado, e a realidade da prática pedagógica (Batista et al., 2014). Especificamente na formação de professores de EF, é uma componente que assume uma importância de maior valor, pois são necessárias competências multidisciplinares, pedagógicas, técnicas, motoras, organizacionais e sociais, estas áreas só podem ser desenvolvidas e melhoradas através de uma prática sustentada e supervisionada num contexto real.

De acordo com a Direção Geral da Educação (DGE), a formação de professores consiste na articulação de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos com o desenvolvimento de competências no âmbito do planeamento, gestão e avaliação, sendo esta etapa o lugar para esta integração (DGE, 2014). Em relação à EF, esta articulação é complexa e exigente, por integrar conteúdos teóricos como práticos que envolvem a mobilização do corpo, da comunicação e da gestão.

Segundo Sarmento (2005), o EP necessita de uma abordagem como um "laboratório pedagógico" com espaço para experimentar, errar, refletir e reconstruir práticas, mas sem descuidar de uma supervisão de um orientador.

Este olhar atento é importante para favorecer a análise crítica, o progresso contínuo e o desenvolvimento de uma identidade profissional de qualidade.

O estágio permite também ao Estudante Estagiário (EE) perceber a realidade das escolas, os contextos sociais, organizacionais e culturais, assim como desenvolver competências fundamentais como a gestão de conflitos, a adaptação a diferentes perfis de alunos e a promoção da inclusão e da participação ativa dos alunos. Em relação à EF, também favorece para o domínio dos diferentes modelos pedagógicos, aumentando a capacidade de adequar as estratégias de ensino às finalidades educativas e ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Na formação de futuros professores na FADEUP, o MEEFEBS, integra um estágio profissional, e é percebido como um processo dinâmico e reflexivo, onde o estagiário desenvolve saberes profissionais baseados nas vivências, a partir de uma prática situada, intencional e crítica. Esta abordagem está de acordo com o autor Schön (2017) definiu o professor como "profissional reflexivo", capaz de aprender com a experiência e transformar a sua ação.

Por fim, importa destacar que o EP não se fica apenas pela consolidação de competências técnicas e didáticas, é, acima de tudo, uma experiência de desenvolvimento pessoal e profissional que estimula o futuro professor a formar um compromisso ético com a educação, com os alunos e com a missão da escola.

1.2. Expetativas iniciais e o choque com a realidade

Ao iniciar o estágio procurei não criar grandes expetativas, evitando assim gerar pressão adicional ou correr o risco de defraudar aquilo que pudesse idealizar. Decidi encarar este desafio como uma folha em branco, pronta para registar todas as aprendizagens e experiências sem preconceções prévias.

Apesar desta abordagem, o início revelou-se um verdadeiro choque, especialmente devido à elevada carga de trabalho que me foi proposta. Contudo, após uma fase inicial de adaptação e organização, consegui entrar no ritmo exigido, o que me permitiu encarar as tarefas e desafios com maior confiança.

Em relação aos alunos, encontrei turmas com comportamentos positivos e uma boa disposição para trabalhar, embora tenha identificado que, no geral, o nível de desempenho era relativamente baixo. Foram também evidentes a relevância e a força do Desporto Escolar (DE), um fator que considero essencial para o desenvolvimento de um trabalho consistente e de qualidade.

O início desta etapa, apesar de desafiante, revelou-se como uma oportunidade única de crescimento pessoal e profissional, preparando-me para os passos seguintes deste percurso, ou seja, a realidade encontrada no estágio confirmou algo que já imaginava: ser professor é muito mais do que dar aulas. Existe todo um conjunto de responsabilidades adicionais, como as reuniões de turma, de departamento e gerais, que exigem preparação e envolvimento. Contudo, o maior choque de realidade foi o trabalho realizado “em off”.

Por exemplo, o planeamento necessário para cada aula e atividade é uma tarefa extremamente exigente, mas crucial para assegurar um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Esta carga de trabalho, embora desafiante, é o que permite criar estratégias adequadas às necessidades dos alunos, promovendo um ensino mais reflexivo e ajustado ao longo do ano letivo. Esta experiência tem reforçado a minha perceção sobre o papel essencial do planeamento na prática docente e o impacto positivo que pode ter no sucesso educativo.

Para tudo isto ter corrido de uma forma mais positiva, foram importantes os conhecimentos e as práticas pedagógicas adquiridas ao longo do primeiro ano do mestrado, proporcionando uma base sólida para iniciar a profissão. As aprendizagens teóricas e práticas realizadas nesse período ajudaram-me a compreender os fundamentos da EF e a preparar-me para os desafios da docência.

No entanto, é no estágio que realmente se aprende o que significa ser professor. Esta fase é crucial, pois permite-nos vivenciar a profissão de forma integrada, explorando as diversas áreas que compõem o processo de ensino-aprendizagem. Desde o planeamento à gestão de turmas, passando pela avaliação e pela interação com a comunidade escolar, o estágio oferece uma experiência prática indispensável para o nosso desenvolvimento como

profissionais da educação. É aqui que, mais do que consolidar conhecimentos, aprendemos a aplicar, refletir e crescer enquanto professores.

1.3. Estrutura do Relatório de Estágio

Este relatório está divido em quatro áreas, a primeira consiste na introdução, onde vamos perceber qual a importância da Prática de Ensino Supervisionada (PES), a conceção do EE enquanto pessoa, aluno e profissional, o contexto onde a prática pedagógica se desenrolou.

A área dois, a parte mais importante do relatório, pois é nesta área que vou abordar todo o desenrolar do processo do estágio, quais as dificuldades, soluções, estratégias que me ajudaram a superar os desafios e as vivências na prática. É um registo teórico sobre a conceção, o planeamento e a gestão de todo o processo ensino-aprendizagem, mas mais importante do que isso, é um relato da passagem da teoria para a prática.

Na área três encontra-se todas as atividades efetuadas durante o ano letivo, relatando a interação com a escola e a comunidade. Vou falar das minhas experiências nas atividades realizadas, o que foi feito e que funções tive.

A área quatro centra-se no estudo efetuado durante o estágio, que consistiu em examinar a perceção dos alunos ao introduzir jogos lúdicos de cooperação nas aulas de EF. Depois de perceber o nível de competitividade da turma, achei pertinente optar por um caminho de cooperação para aumentar os níveis de coesão do grupo.

Por fim, a conclusão, onde vou refletir sobre todo o processo que foi feito e sobre a construção do futuro profissional.

2. Enquadramento pessoal e institucional

2.1. Enquadramento Pessoal

Nasci a 26 de março do ano de 1993, sou natural de Valpedre, uma freguesia de Penafiel.

Sou uma pessoa que valoriza profundamente as relações interpessoais e a colaboração. A amizade é um dos pilares da minha vida, pois acredito que criar conexões genuínas contribui para um ambiente positivo e enriquecedor.

Considero-me resiliente, enfrentando desafios com determinação e procurando aprender com as adversidades. Sou também trabalhador, comprometido em dar o meu melhor em todas as tarefas que desempenho, especialmente quando se trata de contribuir para o crescimento e desenvolvimento de quem me rodeia. Embora possa parecer tímido e reservado em alguns momentos, estas características permitem-me observar e compreender melhor as dinâmicas à minha volta, o que me ajuda a agir de forma mais assertiva e empática. Além disso, esforço-me para ser uma presença motivadora, incentivando os outros a alcançar os seus objetivos e superar as suas limitações.

2.1.1. O início

Desde sempre, a minha verdadeira paixão tem sido o desporto e o desejo de trabalhar nesta área acompanhou-me ao longo da vida. O futebol, a minha modalidade preferida, sempre me despertou um interesse particular pelo treino e pela prática desportiva. Essa curiosidade e entusiasmo levaram-me a seguir uma Licenciatura em Desporto, momento em que também desenvolvi um gosto pela musculação. Embora na infância tivesse o sonho de me tornar professor de EF, essa aspiração desvaneceu-se durante a adolescência, levando-me a explorar outras vertentes dentro do desporto. Após quatro anos a lecionar Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), a paixão pela Educação ressurgiu e decidi inscrever-me no mestrado para me formar como professor de EF.

2.1.2. O aluno

Antes de abordar o que significa ser professor, é importante lembrar que o meu primeiro contacto com o ambiente escolar foi como aluno. Todos nós passamos pela fase de aquisição de conhecimentos teóricos, técnicos, sociais, emocionais e afetivos. Desde esse momento, fui construindo a minha ideia de professor, que inicialmente era muito simples: um transmissor de informação. No entanto, ao iniciar a licenciatura, percebi que o papel do professor ia além da mera transmissão de conteúdos; este também deveria promover a autonomia dos alunos. Ao começar o mestrado, compreendi que ser professor exige um

conhecimento especializado e uma formação sólida, fundamentada nas áreas da educação e nas competências individuais. O significado de formação e educação tornou-se crucial, pois são esses elementos que nos capacitam a exercer a profissão da melhor forma.

2.1.3. Ser Professor

Para mim, ser professor era, antes, “ter a vocação de ensinar e educar, transmitindo conhecimentos e valores éticos, científicos e motores”. Contudo, agora percebo que o que sabia sobre a profissão era limitado. Ser professor implica ser um facilitador na busca autónoma do conhecimento, criando problemas que os alunos possam resolver, adaptando sempre o ensino às necessidades individuais de cada um. A ênfase não deve estar apenas na transmissão de conteúdos, mas sim em promover um papel ativo e participativo dos alunos, sempre com a meta do seu sucesso em mente.

É fundamental que o professor transmita uma variedade de saberes: teóricos, práticos, emocionais, sociais e afetivos. Essa mudança de paradigma transformou completamente a minha visão sobre o que significa ser um professor competente. O conhecimento adquirido até agora permitiu-me refletir sobre os métodos de ensino que experimentei, os erros cometidos, e o que posso alterar e melhorar. A prioridade deve ser o foco no aluno e nos objetivos que devem ser alcançados para se tornarem melhores cidadãos. Não podemos limitar-nos apenas aos conhecimentos intrínsecos das disciplinas; é essencial também valorizar os fatores extrínsecos. Essa perceção tornou-se fundamental para mim no contexto do ensino, formação e educação.

2.1.4. Ser competente

Antes, eu definia a competência como “possuir um conjunto de ferramentas para realizar as suas funções, dominar a matéria e alcançar os objetivos com capacidade reflexiva”. Atualmente, entendo que ser competente é englobar tudo o que referi sobre ser professor. Para ser competente, devo dominar as capacidades mencionadas. Só assim poderemos valorizar a profissão e conquistar o respeito que merece, sendo uma das mais nobres e fundamentais, a base de tudo. Além disso, percebi que é vital não apenas saber

como ensinar, o que ensinar, as estratégias e os fatores intrínsecos e extrínsecos das matérias, mas também compreender o funcionamento de toda a comunidade escolar. Isso inclui questões relacionadas ao planeamento, infraestruturas, recursos humanos, interação com a comunidade extraescolar e a resolução de problemas.

2.2. Enquadramento Institucional

2.2.1. A Escola

A escola cooperante onde fui colocado localiza-se no concelho de Paredes. É uma instituição pública de ensino marcada por um forte sentido de comunidade, evidente nas relações entre os membros da comunidade educativa. Graças à sua dimensão relativamente pequena, em comparação com agrupamentos mais numerosos, e à convivência próxima, o ambiente escolar é tranquilo, favorecendo uma abordagem personalizada aos desafios.

O Ensino Secundário trouxe maior prestígio e qualidade reconhecida à instituição. Localizada no sul do concelho de Paredes, a escola-sede, construída em 1987, possui uma arquitetura que, embora adequada à época, é atualmente pouco eficiente em termos de conforto térmico, acústico e de circulação. O edifício principal, que concentra os serviços para a comunidade, fica consideravelmente afastado dos dois blocos de salas de aula, situados num nível mais elevado. As salas, embora geralmente equipadas com computador, conexão à Internet, projetor e, em alguns casos, quadros interativos, são maioritariamente pequenas e oferecem condições mínimas de conforto, sendo perturbadas quentes ou frias conforme a estação do ano. Os estudantes são, na sua maioria, provenientes das freguesias da zona de influência da escola, que se afirmam como a principal resposta às necessidades educativas locais. A inclusão do Ensino Secundário na oferta formativa torna a instituição mais atrativa, atendendo plenamente às exigências da preparação pré-universitária.

Missão

O Agrupamento, como instituição de ensino e educação, seguindo a sua orientação atual, tem como missão fomentar o crescimento humano, social e

científico dos seus alunos, oferecendo um serviço educativo de excelência à comunidade onde está inserido. Para cumprir este objetivo, adota uma variedade de estratégias pedagógicas, promove abordagens interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares, cultiva uma liderança colaborativa e inovadora e estabelece parcerias com outras entidades, orientando-se por princípios éticos e de responsabilidade social.

Visão

Será distinguido como um modelo de excelência educativo pela sua contribuição para o progresso da comunidade onde está inserido, guiado pelos princípios de determinação, cidadania, ética, solidariedade, tolerância, igualdade e liberdade.

Espaços e Materiais Desportivos

A escola dispõe de três espaços para a lecionação das aulas de EF, dois espaços interiores e um espaço exterior. No interior existe a sala de ginástica (Figura 2), onde se pode lecionar a modalidade de ginástica, com variadíssimos materiais para a prática. Também no interior, existe a sala gimnodesportiva (Figura 1), onde se pode lecionar a maior parte das modalidades, com várias balizas e cestos para a prática das várias modalidades.

No exterior também existe espaço (Figura 4) para as várias modalidades coletivas, com balizas e cestos, assim como a prática do atletismo, com pista e caixa de areia.

Fora da escola, mas disponível também para a EF, através de um protocolo com as Piscinas Municipais Rota dos Móveis, existe uma piscina para a modalidade de natação.

Na arrecadação (Figura 3) existe um leque enorme de vários materiais desde bolas para as várias modalidades, materiais para atletismo, raquetes de várias modalidades, a materiais para modalidades alternativas. Todo esse material encontra-se em bom estado de conservação e devidamente arrumado.



Figura 1. Sala Gimnodesportiva.



Figura 2. Sala de Ginástica.



Figura 4. Espaço Exterior.

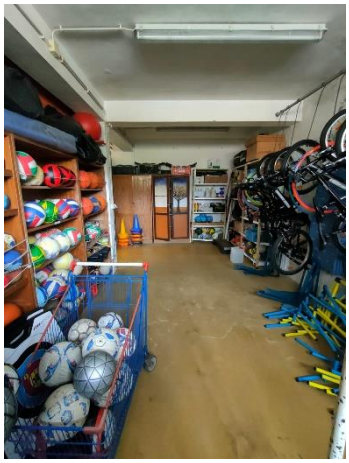


Figura 3. Arrecadação.

2.2.2. Turma

A minha turma residente constituiu uma turma do 7º ano, constituída por 21 alunos, 13 do género feminino e 8 do género masculino. De forma geral a turma era bem-comportada, motivada e interessada nas aulas de EF, onde o esperado por parte deles para as aulas é aprender mais e melhorar. Além disso a maior parte dos alunos sente que a EF é uma disciplina fundamental para a sua saúde. Dados obtidos através de um *forms* no início do ano letivo.

De salientar também que a maior parte dos alunos estavam inscritos em pelo menos uma das modalidades oferecidas pelo DE e, além disso, 81% dos alunos praticava uma atividade física fora da escola.

2.2.3. Núcleo de Estágio

O nosso núcleo de estágio (NE) foi uma das grandes mais-valias desta experiência. Desde o início, conseguimos criar uma dinâmica muito positiva, onde a colaboração e o espírito de equipa se tornaram fundamentais. Definimos tarefas de forma organizada, sempre com o objetivo de otimizar o nosso trabalho coletivo e individual.

Ajudámo-nos mutuamente, partilhando ideias, estratégias e soluções para superar os desafios que foram surgindo. Além disso, procurámos valorizar os pontos fortes de cada elemento, aproveitando essas competências específicas para enriquecer o trabalho do grupo. Este ambiente de apoio e partilha foi essencial para o nosso crescimento enquanto futuros professores e para a realização de um estágio mais produtivo e motivador.

No fim das aulas fazíamos breves reflexões sobre os erros da gestão, dos exercícios e/ou dos conteúdos, sugerindo ideias para melhorar. Tentei sempre dar a minha opinião aos meus colegas para os ajudar com críticas construtivas e também senti a importância das opiniões deles para melhorar os meus pontos menos positivos das minhas aulas.

Também ajudamos no processo da avaliação, através da disponibilização de fichas de avaliação, isto além de ter ajudado a obter níveis de classificação mais fiáveis, também ajudou a quem esteve a observar para poder aprimorar o processo de observação/avaliação.

2.2.4. Professor Cooperante

O professor cooperante (PC) foi uma peça fundamental no meu processo de formação durante o estágio. A sua exigência, embora desafiadora, revelou-se extremamente positiva, pois permitiu-me desenvolver as minhas capacidades a diferentes níveis: técnico, reflexivo e na procura autónoma de informação e conhecimento. Esta abordagem contribuiu significativamente para o meu crescimento enquanto futuro docente.

O acompanhamento foi equilibrado e eficaz, oferecendo-me orientações e sugestões que me ajudaram a traçar o meu próprio caminho. Incentivou-me a errar e aprender com esses erros, promovendo uma evolução consistente e

sustentada. Além disso, foi determinante na fase inicial do estágio, especialmente no que diz respeito ao controlo do clima na turma, uma área que requer experiência e sensibilidade.

A sua orientação foi um verdadeiro alicerce neste percurso, ajudando-me a construir uma base sólida para a minha prática pedagógica futura.

2.2.5. Professor Orientador

O professor orientador (PO) foi um elemento indispensável ao longo do estágio, destacando-se pela sua exigência e dedicação. Desde o início, mostrou-se sempre disponível para esclarecer dúvidas, oferecer apoio e motivar-me a superar desafios. Esta postura não só promoveu um ambiente de confiança, como também potenciou o meu crescimento enquanto futuro professor.

Uma das suas grandes contribuições foi a disponibilização de um vasto conjunto de materiais online, extremamente úteis para o planeamento e execução das minhas tarefas. A sua abordagem motivadora e orientada para o desenvolvimento das minhas competências foi um verdadeiro motor para o meu progresso.

Com o seu apoio, senti-me mais capacitado para enfrentar os desafios do ensino, tanto a nível técnico como pedagógico, e reconheço a importância de ter um orientador tão empenhado neste processo de formação.

3. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

3.1. Enquadramento Concetual

3.1.1. Conceção: um olhar sobre a Educação Física

A EF é uma disciplina que promove o desenvolvimento integral dos alunos através de atividades físicas e psicossociais. Seguindo o sistema educativo, desempenha um papel crucial na formação dos alunos, desenvolvendo a saúde física e mental, assim como o desenvolvimento social e cognitivo (Gallahue, et al., s.d.,).

No ensino básico e secundário, a EF é uma área determinante para desenvolver um estilo de vida ativo e saudável, sendo assim fundamental no

currículo escolar. A prática regular pressupõe benefícios fisiológicos, tanto ao nível de melhorar a capacidade cardiorrespiratória, como a força muscular e a coordenação motora, sem esquecer os benefícios psicológicos, ao nível da redução do stress e ansiedade (Sallis et al., 2012).

A EF também desenvolve valores como a cooperação, respeito e disciplina. Aspetos importantes para a formação de cidadãos, com a capacidade de comunicar e interagir de forma positiva em contexto social (Sherrill, 2003). É também muito fundamental na inclusão social, promovendo oportunidades a todos, sem discriminar as capacidades físicas ou motoras de cada um.

Ao nível curricular foi existindo mudanças, ao longo das décadas, de acordo com os paradigmas educativos e necessidades sociais. Em Portugal têm se vindo a tentar encontrar um equilíbrio entre o desenvolvimento motor e a literacia física, de forma a incentivar os alunos a adotar um estilo de vida ativa (Siedentop, 1994). O termo literacia física não se foca apenas na prática, mas no compreender os benefícios e as tomadas de decisão certas para a saúde e o bem-estar (Whitehead, 2010).

A EF é um pilar relevante na educação, participando no desenvolvimento holístico dos alunos e na promoção de um estilo de vida saudável. O papel da EF visa a formação de cidadãos ativos e críticos.

No início do EP, a minha conceção de EF era predominantemente centrada na transmissão de habilidades motoras e no desenvolvimento técnico, influenciada pelas minhas experiências enquanto aluno. Via a EF como um espaço para ensinar modalidades desportivas, com foco nos aspetos técnicos, como a execução correta de um passe no Voleibol ou a precisão de um remate no Futebol. Contudo, esta visão inicial, revelou-se limitada ao confrontar-se com a complexidade da prática pedagógica em contexto escolar real.

Ao longo do EP, a interação com os alunos, o feedback do PC e do PO, e a reflexão crítica sobre as minhas práticas desencadearam uma evolução significativa na minha conceção de EF. Durante o ensino de modalidades como Voleibol e Natação, percebi que o sucesso pedagógico não se resumia apenas na técnica, mas na criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e motivadores, onde os alunos desenvolviam competências socioafetivas, como a

colaboração e o respeito. A implementação do Modelo de Educação Desportiva no Futebol, por exemplo, com a rotação de papéis (jogador, árbitro), revelou o potencial da EF para fomentar a autonomia e a responsabilidade, alinhando-se com o que Schön (2017) descreve como prática reflexiva.

Os desafios enfrentados, levaram-me a adotar estratégias, por exemplo, a Aprendizagem Cooperativa, especialmente através dos Jogos Lúdicos Cooperativos. Esta abordagem, reforçou a minha compreensão da EF como um potenciador para a coesão de grupo e a redução de conflitos, em linha com as Aprendizagens Essenciais que enfatizam o desenvolvimento de competências socioemocionais e a promoção de valores éticos (DGE, 2018).

As minhas práticas pedagógicas, estruturadas em modelos como o Modelo de Instrução Direta (MID), Abordagens Baseadas no Jogo e Modelo de Educação Desportiva (MED), refletem os referenciais das Aprendizagens Essenciais, que defendem uma abordagem centrada no aluno, com estratégias diversificadas e avaliação formativa (AF). Por exemplo, no ensino do Futebol, as formas reduzidas de jogo (4x3+GR) promoveram a compreensão tática, alinhando-se com a ênfase das Aprendizagens Essenciais no desenvolvimento cognitivo, enquanto as modificações por representação garantiram a inclusão de alunos com diferentes níveis de habilidade. As diretrizes do grupo de EF, por sua vez, incentivaram a integração de projetos como o “Corta-Mato” e a “Onda Rosa”, que reforçaram a minha perceção da EF como um pilar da educação holística, conectando o desenvolvimento físico ao bem-estar social e emocional.

Ao final do EP, a minha conceção de EF consolidou-se como uma prática docente reflexiva e centrada no aluno, que vai além do ensino de habilidades motoras para promover a formação integral. Esta evolução reflete um compromisso com os princípios das Aprendizagens Essenciais e das diretrizes do grupo de EF, que defendem uma EF inclusiva, dinâmica e socialmente relevante. Olhando para o futuro, pretendo continuar a refinar esta conceção, aprofundando o uso de modelos pedagógicos inovadores e estratégias de avaliação que respondam às necessidades diversas dos alunos, contribuindo para uma EF que transforma vidas.

3.2. Planeamento

3.2.1. Planeamento Anual

O planeamento anual (PA) representa uma parte importante no processo ensino-aprendizagem, evidenciando uma progressão lógica ao longo do ano letivo. A Tabela 1 apresenta as modalidades lecionadas ao longo do ano letivo, assim como o número de aulas previstas e dadas.

O PA foi elaborado com base em uma análise diagnóstica inicial das turmas, considerando as competências prévias dos alunos e os objetivos programáticos da Educação Física. As modalidades selecionadas, como Atletismo (10 aulas), Basquetebol (12 aulas), Voleibol (12 aulas), Natação (8 aulas), Ginástica (10 aulas) e Dança (8 aulas), foram distribuídas ao longo do ano letivo para garantir uma progressão equilibrada entre atividades de desenvolvimento motor, técnico-tático e socioemocional. Cada unidade didática (UD) foi planeada para incluir momentos de AF, promovendo ajustes contínuos no ensino, e sumativa, para aferir o progresso dos alunos, alinhando-se com os princípios de inclusão e equidade (Farias et al., 2024).

Tabela 1. Modalidades e número de aulas previstas e dadas.

Ano	Modalidade	Nº de blocos de 45 minutos previstos	Nº de blocos de 45 minutos dados
7º ano	Orientação	4	4
	Voleibol	8	8
	Natação	12	12
	Andebol	8	6
	Basquetebol	14	14
	Atletismo	8	8
	Ginástica	15	15
	Badminton	8	8
	Futebol	10	10
12º ano	Natação	4	4
	Andebol	4	3
5º ano	Voleibol	4	4
Total de blocos de 45 minutos		99	96

3.2.2. Unidade Didática

A EF tem um papel importante no desenvolvimento integral dos alunos, promovendo a literacia motora, um estilo de vida ativa e a formação de valores sociais e emocionais (Bailey, 2006). No ensino é importante a organização estruturada das aulas em UD com progressão pedagógica, para facilitar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades dos alunos (Mesquita, 2012).

O grande conteúdo da EF são as modalidades, é a partir destas que se promove o desenvolvimento motor e a socialização (Siedentop et al., 2020). As UD para serem eficientes devem conter uma rigorosa planificação, tendo em vista os objetivos programáticos, diversidade dos alunos e princípios pedagógicos (Mesquita, 2012).

No Anexo 4 podemos verificar o exemplo de uma UD, elaborada para a modalidade de Badminton seguindo as indicações das aprendizagens essenciais e também tendo em conta o planeamento do departamento de EF.

3.2.3. Plano de Aula

O plano de aula é um instrumento importante no processo ensino/aprendizagem, pois possibilita organizar, prever e ajustar as ações pedagógicas às necessidades dos alunos. Assegura estruturar objetivos claros, conteúdos importantes e planear metodologias coerentes com as aprendizagens pretendidas.

O plano de aula nas aulas de EF tem um papel ainda mais importante para assegurar a gestão do tempo, do espaço e do material, sendo este processo exigente. Este processo elaborado de forma eficaz gera segurança, fluidez e intenção pedagógica, elevando a qualidade da aprendizagem e evitando momentos de improvisação.

Também é essencial para ajudar o professor a refletir sobre as progressões, a diversidade motora e promover a inclusão e equidade. Mais que um “papel”, é uma forma de organização e reflexão para uma EF de qualidade, significativa e centrada no aluno.

Inicialmente os meus planos de aula eram muito parecidos com os que realizei no primeiro ano do mestrado, ou seja, com muita informação e muita explicação teórica (Anexo 5). Ao longo do estágio fui reformulando a minha visão acerca da elaboração do plano de aula, percebi que o mais importante era ser conciso nas informações que o plano deve conter. Dei mais importância ao esquema, tentei detalhar ao máximo para que durante as aulas se precisasse de auxílio fosse só preciso olhar rapidamente para o esquema para perceber aquilo que era pretendido no exercício (Anexo 6). Também o processo da elaboração foi gradualmente diminuindo, no início o tempo gasto neste processo era muito elevado, ao longo do estágio esse tempo foi diminuindo porque já tinha mais ideias dos exercícios, em relação à escrita dos conteúdos, funções didáticas e objetivos específicos já não perdia tanto tempo por ser algo que já começou a ficar consolidado por mim.

3.3. Realização da prática profissional

O início das aulas marcou um período de adaptação e descoberta. O nervosismo esteve presente, principalmente pela primeira interação com os alunos, especialmente pela responsabilidade de causar uma boa primeira impressão junto dos alunos. A preparação das primeiras aulas teve como principal objetivo criar um ambiente de confiança e estabelecer as bases para o trabalho ao longo do ano. A apresentação pessoal foi cuidadosamente planeada para transmitir profissionalismo e acessibilidade. Além disso, foi essencial explicar as normas de funcionamento da disciplina, que incluíram questões como a assiduidade, a utilização correta do equipamento e a importância da participação ativa. A leitura e o esclarecimento dos critérios de avaliação de EF para o 7.º ano foram momentos cruciais para alinhar expectativas.

Como a literatura indica, a realização da prática pedagógica deve conter estratégias pedagógicas que estão de acordo com as caraterísticas e necessidades das turmas, permitindo uma abordagem que equilibre o desenvolvimento físico, motor, cognitivo e social (Rink, 2014). Deve estar de acordo com as orientações curriculares, promovendo uma formação integral dos alunos (Freire & Scaglia, 2003). Também deve incluir atividades físicas

diversificadas, promover a inclusão da AF e sumativa, e diferentes contextos para uma escola inclusiva (Darido & Souza Júnior, 2017).

A Tabela 2 apresenta uma perspetiva global das modalidades e conteúdos abordados em cada período, assim como o modelo pedagógico mais predominante implementado em cada modalidade. De reforçar a utilização predominante de modelos centrados no aluno, com foco às abordagens baseadas no jogo no 1º e 3º período, com progressão ao recurso do MED no 2º período, conforme detalhado na Tabela 2, que evidencia a distribuição estratégica dos modelos pedagógicos para promover a autonomia, a coesão de grupo e a motivação dos alunos ao longo do ano letivo.

Tabela 2. Planeamento Anual.

Período	Modalidade e conteúdo	Modelo predominante	Conteúdo
1º Período	Voleibol	Abordagens Baseadas no Jogo	**Técnico:** Passe (frente); Serviço por baixo; Manchete; Deslocamentos; **Tático:** Jogo 2x2; Ajustamento; Transição.
	Andebol	Abordagens Baseadas no Jogo	**Técnico:** Passe/receção; remate em apoio; PBD; **Tático:** Desmarcação; Interceção; Marcação individual.
	Natação	MID	**Natação Pura:** AMA; Técnicas alternadas; **Natação Artística:** Noção de ritmo e contagem; expressões e emoções; posição básica dorsal e ventral; **Polo Aquático:** pega e lançamentos da bola; jogos pré-desportivos.
	Orientação	Cooperativo	Situar no mapa; orientar no mapa.
2º Período	Basquetebol	Abordagens Baseadas no Jogo	**Técnico:** passe/receção; lançamento; drible; **Tático:** 3x3; manter posse de bola; desmarcação; defesa individual.
	Ginástica	MED	**Solo:** rolamento à frente/retaguarda; apoio facial invertido; Roda; Avião; Ponte; Vela; **Aparelhos:** boque (eixo, entre-mãos); minitrampolim (extensão, engrupado e carpa); trave (marcha, meia-volta, salto); **Rítmica:** corda (rotações, saltitares); arco (rotações, lançar, vaivém); **Acrobática:** figuras (pares, trios, 4 e 5 elementos); pegas (simples, punhos, cotovelos, entrelaçada).
	Atletismo	MED	Velocidade; estafetas; barreiras; salto em altura; salto em comprimento; lançamento do peso.
3º Período	Badminton	Abordagens Baseadas no Jogo	**Técnico:** pega; PB; deslocamentos; clear; lob; serviço; **Tático:** 1x1
	Futebol	Abordagens Baseadas no Jogo	**Técnico:** receção/controlo; condução; passe; remate; interceção/desarme; **Tático:** penetração; cobertura ofensiva; contenção.

3.3.1. Panorâmica geral da utilização de Modelos Pedagógicos como ferramentas educativas ao serviço do processo ensino-aprendizagem

Os modelos pedagógicos devem ser um instrumento ao dispor do professor para atingir os objetivos curriculares, e assim, desenvolver aprendizagens significativas e assegurar uma formação integral dos alunos (Farias & Mesquita, 2024). Devem ser escolhidos e adaptados servindo as características dos alunos, dos conteúdos e do enquadramento distinto de cada turma, não sendo fins em si mesmo.

Como descreve Kirk (2010), o ensino da EF deve favorecer uma educação para a literacia física, assente na capacidade de mover-se com aptidão ao longo da vida. Para isto é necessária uma visão pedagógica variada e contextualizada, ou seja, os modelos devem ser ajustados com intencionalidade didática.

O modelo mais utilizado inicialmente foi o MID (Metzler, 2017), isto porque nesta fase inicial queria ter mais controlo sobre os alunos, da organização e do clima da aula. Neste modelo o professor está no centro do processo ensino-aprendizagem e os alunos assumem um papel passivo, com pouca autonomia. O MID caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Segundo Graça e Mesquita (2009), o MID envolve o controlo do professor sobre as regras e rotinas, garantindo a eficácia das atividades. Transportando estes conceitos para a minha situação pessoal, as demonstrações eram maioritariamente realizadas por mim, explicando logo aquilo que pretendia sem dar tempo aos alunos para uma descoberta guiada. Também geria de forma mais controlada as execuções das tarefas, não dando espaço para que os alunos executassem as tarefas ao seu ritmo. Por exemplo, nas aulas de iniciais de voleibol estruturei com uma sequência clara de atividades, começando por uma demonstração detalhada da técnica de passe, na qual eu modelava a posição correta do corpo e o posicionamento das mãos, explicando verbalmente cada etapa. De seguida, organizei os alunos em pares para praticarem exercícios específicos, como passe para o colega, com instruções precisas sobre o número

de repetições e a forma esperada. Para manter o controlo da aula, estabeleci regras rigorosas, como exigir que os alunos aguardassem o meu sinal antes de passar de uma tarefa para a outra, garantindo um ambiente disciplinado e organizado. Durante essas aulas, eu fornecia feedback corretivo imediato, focando na precisão técnica, e definia um ritmo uniforme para a execução das tarefas, o que limitava as oportunidades para os alunos explorarem variações ou adaptarem as tarefas ao seu próprio ritmo de aprendizagem. Essa abordagem foi eficaz na fase inicial com os alunos menos capacitados, pois permitiu estabelecer um ambiente de aprendizagem estruturado, minimizando interrupções e garantiu que todos os alunos estivessem alinhados com os objetivos da aula.

Para lecionar a Modalidade de Voleibol, Andebol, Basquetebol, Badminton e Futebol tentei balizar a minha prática em referência às premissas pedagógicas referentes às abordagens baseadas no Jogo (Farias et al., 2025). Nomeadamente tentei enfatizar o desenvolvimento do jogo através da compreensão tática (Graça & Mesquita 2007).

Usei modificações por representação para manipular a complexidade do jogo formal, como diminuição das dimensões do campo e número de jogadores. Também usei modificações por exagero para enfatizar o conteúdo essencial através da modelação das regras. Nomeadamente, reduzi o tamanho do campo, por exemplo no voleibol, permitindo que os alunos se concentrassem na técnica de passe sem a pressão de cobrir grandes distâncias. Além disso, apliquei modificações por exagero ao simplificar as regras do jogo, como permitir três toques por jogador antes de passar a bola para o outro lado da rede, o que enfatizou a importância do controle individual da bola e da precisão no passe. Essas adaptações foram importantes para promover um ambiente de aprendizagem mais acessível e motivador.

Na modalidade de Natação, utilizei, inicialmente, o MID para controlar a turma, pois o meio aquático trouxe algumas dificuldades na gestão da aula, assim como o nível heterogéneo de habilidade dos alunos. Ao longo das aulas fui passando a usar cartões de tarefa (Anexo 7) para dar alguma responsabilidade e autonomia aos alunos. Por exemplo, em cada aula era-lhes

facultado um cartão de tarefa com indicações dos exercícios que deveriam fazer, assim como o número de repetições. Estes cartões eram ajustados para cada pista, pois apresentavam diferentes níveis de habilidade e desempenho. Esta estratégia revelou-se importante para conseguir libertar-me um pouco no sentido de centrar a minha intervenção instrucional na prática para os alunos com mais dificuldades.

Para as modalidades de Atletismo e Ginástica, utilizei partes do MED (Siedentop, 1994). Este modelo concebido por Siedentop por volta dos anos 90, tem como objetivo trabalhar as várias competências, técnicas, táticas, sociais e culturais, simulando uma época desportiva, tendo por base papéis diversificados, regras formais, estatísticas, festividade e afiliação de equipas. Nas minhas aulas utilizei a afiliação de equipas, ou seja, durante a mesma modalidade os alunos pertenciam sempre à mesma equipa, criando cooperação e entreajuda entre eles. Ao desempenhar diferentes papéis, como atleta, árbitro, capitão e funções de registos estatísticos, pretendi desenvolver a responsabilidade e a participação ativa.

O Modelo da Aprendizagem Cooperativa (Dyson & Casey, 2016) tem como objetivo a cooperação entre os alunos para atingir os objetivos propostos. Pretende desenvolver a interdependência positiva, responsabilidade individual e a motivação intrínseca, potenciando as competências interpessoais e de grupo. Conforme Dyson et al. (2004), este modelo tende a criar oportunidades de tomar decisões em grupo, trabalhar em função de metas comuns, assumir papéis de responsabilidade, avaliar o desempenho do grupo e desenvolver empatia e apoio mútuo. Como senti a turma com um nível competitivo muito alto e de forma a tentar encontrar um equilíbrio, adaptei os jogos competitivos para desafios em equipa onde para haver sucesso era preciso a colaboração de todos.

Apesar de em cada modalidade ter vincado mais em particular um dado modelo, usei partes dos vários modelos em conjunto na lecionação das aulas, prevalecendo as características que mais me ajudassem a proporcionar um processo de aprendizagem mais rico e significativo. Por exemplo, nas aulas de andebol o modelo predominante, as abordagens baseadas no jogo, foi importante para promover a compreensão tática e a tomada de decisão dos

alunos. Nessas aulas, organizei jogos modificados, como jogos 4x4 em campos reduzidos, para enfatizar princípios táticos, como a ocupação do espaço e a progressão ofensiva, permitindo que os alunos desenvolvessem a capacidade de resolver problemas em contexto de jogo. Para completar, utilizei o MID em momentos específicos para ensinar técnicas fundamentais, como passe e receção, através de demonstrações detalhadas e exercícios estruturados com feedback corretivo imediato, garantindo a aquisição de habilidades técnicas essenciais para os alunos com menor habilidade. Além disso, incorporei elementos do MED ao atribuir papéis de como árbitro, incentivando a responsabilidade e a autonomia. Esta combinação permitiu adaptar as aulas às necessidades da turma, equilibrando o desenvolvimento de competências técnicas, táticas e socioemocionais.

3.3.2. Prática pedagógica ao longo dos três períodos letivos

3.3.2.1. 1º Período: primeiros passos na direção de um ensino mais contextualizado

Orientação

As aulas de orientação decorreram de forma muito fluida. A turma demonstrou interesse e envolvimento, o que facilitou a identificação de pontos fortes e áreas a melhorar. A modalidade de orientação constituiu uma experiência positiva, com a turma a evidenciar um progresso significativo nas práticas propostas, como a leitura de mapas e a execução de percursos simples. Concluí a modalidade de orientação com a avaliação sumativa (AS), que correu de forma muito positiva graças ao bom nível demonstrado pela turma, senti que poderia ter oferecido mais feedback aos alunos, ajudando-os a refletir sobre o seu desempenho. Devia ter criado momentos de reflexão no final das aulas, para que os alunos pudessem partilhar dificuldades e conquistas, e assim tornar o processo avaliativo mais enriquecedor. Além disso, devia ter usado ferramentas de autoavaliação, como *checklist* simples, para ajudar os alunos a identificarem áreas de melhoria.

Voleibol

No voleibol as premissas predominantes foram abordagens baseadas no jogo, nomeadamente com recurso ao Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo de Mesquita et al (2013). A Avaliação Diagnóstica (AD) criou me várias dificuldades devido à falta de experiência, este cenário obrigou-me a intervir frequentemente para reestruturar as atividades, o que dificultou o cumprimento integral do plano de aula. Especificamente, a minha inexperiência dificultou a antecipação da ampla variação no desempenho técnico e tático dos alunos. Durante a AD, observei que alguns alunos apresentavam dificuldades significativas na execução do passe de manchete, com movimentos descoordenados e falta de controlo da bola, enquanto outros demonstravam maior facilidade técnica, mas careciam de compreensão tática, como o posicionamento correto no campo. Esta heterogeneidade, aliada à minha limitada capacidade de gerir dinâmicas de grupo, resultou em desafios como dificuldade em manter todos os alunos envolvidos. Concretamente, ainda assim, consegui avaliar o nível geral da turma, que apresentou uma variação de desempenho dos alunos.

O voleibol foi abordado através de formas parciais do jogo, onde os alunos iniciavam as aulas através de tarefas de cooperação para ser mais fácil introduzir e exercitar os conteúdos pretendidos. Por exemplo, jogo 1x1, na rede em cooperação, ou seja, cada dupla tinha de fazer o maior número de passes sem deixar cair a bola ao chão, utilizando modificações ao nível do número de toques (permitir três toques consecutivos, e/ou, agarrar a bola). Na parte final das aulas privilegiei o jogo para os alunos colocarem em prática os conteúdos adquiridos. Especificamente, foram aplicadas modificações ao jogo ao nível do espaço) e de inúmeros condicionantes. Nomeadamente, como o número de toques (permitir duplo toque) ou deixar a bola tocar uma vez no solo sem consequências (i.e., sem sofrer ponto) como estratégia possibilitadora de os alunos se conseguirem reposicionar no campo. Em essência pretendia incluir alunos de diferentes níveis de habilidades numa mesma prática para as que oportunidades de aprendizagem fossem equitativas para todos.

A AS de voleibol foi realizada através de um torneio interno. Esta abordagem teve como objetivo não só avaliar competências técnicas e táticas,

mas também promover valores como a autonomia e a colaboração elementos importantes para o desenvolvimento motor e social (Teoldo da Costa et al., 2010). Apesar de alguns desafios organizacionais, a experiência foi positiva e bem recebida pela turma.

Natação

A natação trouxe novos desafios, tanto em termos de planeamento como de execução, pois o ensino desta modalidade pede um planeamento diferente, devido ao meio aquático que traz novos desafios, seja ao nível técnico como da organização (Morouço et al., 2016). Neste sentido, a modelação de estratégias de ensino realizadas pelo PC foi fundamental para compreender as especificidades desta modalidade, desde a gestão do espaço até ao controlo do comportamento dos alunos numa área onde a segurança é prioritária.

Observando a aula lecionada pelo PC, percebi a importância de manter uma comunicação clara e de utilizar estratégias que promovam a concentração dos alunos. Foi também uma oportunidade de refletir sobre como adaptar exercícios para atender diferentes níveis de habilidade, uma vez que a heterogeneidade da turma é ainda mais evidente em modalidades como a natação.

Lecionar a minha primeira aula de natação foi uma experiência intensa. A ansiedade inicial levou-me a adotar uma abordagem mais conservadora, replicando parte dos exercícios observados na aula lecionada pelo PC. Isto ajudou-me a manter o controlo da aula e a garantir a segurança dos alunos, mas também destacou a necessidade de desenvolver maior criatividade e confiança na planificação das atividades.

Apesar das dificuldades iniciais em relação ao menor conhecimento do conteúdo da modalidade e a pouca experiência, as aulas correram melhor do que o esperado, e o feedback positivo do PC foi motivador. Este momento marcou o início de uma maior familiaridade com a modalidade e de uma crescente confiança nas minhas capacidades. É normal nos professores estagiários sentir insegurança ao lecionar modalidades menos familiarizadas,

mas com a prática e um processo reflexivo pode ser superado (Araújo et al., 2014).

Ao longo das aulas comecei a sentir maior à vontade, este pequeno passo fora da minha zona de conforto revelou-se positivo. Comecei a utilizar cartões de tarefas, com diferenciação por níveis, onde os alunos com menos dificuldades executavam um número maior de repetições do que os alunos com mais dificuldades. Para estes alunos com mais dificuldades adaptei os exercícios, através de material que ajudasse na execução da tarefa com mais confiança e menos dificuldade. Todas as aulas de natação iniciavam com exercícios de adaptação ao meio aquático, uma forma de ativação geral e de deixar mais à vontade aos alunos com mais receio com o meio. A parte fundamental da aula foi sempre a natação pura, foi o conteúdo que dei mais enfâse. Na parte final das aulas fui alternando entre as noções básicas do polo aquático ou natação artística.

Realizei a AS, um momento crucial para consolidar os resultados obtidos pelos alunos. Esta aula foi gerida com maior confiança, refletindo a evolução ao longo das semanas, foi gratificante observar o progresso dos alunos e perceber que os objetivos estabelecidos inicialmente estavam a ser alcançados. Apesar de a AS ter corrido bem, poderia ter explorado formas mais dinâmicas de recolher dados sobre o desempenho dos alunos, como por exemplo, usar fichas de avaliação com critérios claros e incluir momentos de autoavaliação podem tornar o processo mais interativo.

Andebol

Para o ensino da modalidade de andebol procurei recorrer às abordagens baseadas no jogo, nomeadamente, tarefas baseadas no jogo, complexidade tática e modificações do jogo (Farias et al., 2024).

O início desta modalidade foi marcado por momentos de dificuldade em manter o controlo total da turma. O planeamento e execução das aulas de andebol foram desafiantes, houve uma aula em particular em que tive problemas significativos, com atividades demasiado analíticas e afastadas da realidade do jogo, o que resultou numa experiência pouco dinâmica para os alunos. O

feedback construtivo do PC foi essencial para perceber a importância de alinhar os exercícios com situações práticas e mais próximas do contexto real do jogo. Uma destas críticas foi a utilização de exercícios essencialmente analíticos (e descontextualizados do jogo) e algo anárquicos (i.e., exercício de passe frente a frente, sem contexto tático). Assim, comecei progressivamente a integrar mais situações de jogo real nas aulas, de modo a tornar os exercícios mais significativos para os alunos. Por exemplo, implementei exercícios de 3x3 ou 4x4 nos quais ensinei princípios táticos como o princípio tático da criação de espaço no ataque, onde os alunos foram organizados em equipas de quatro, com a regra modificada de que o ataque só poderia finalizar com um remate à baliza após pelo menos três passes, incentivando os alunos a movimentarem-se sem bola para criar linhas de passe e desmarcar-se dos adversários. Para manter os alunos envolvidos, utilizei estratégias como a atribuição de papéis de capitão, e este era responsável por orientar os colegas na movimentação tática durante o exercício. Estas tarefas baseadas no jogo foram uma forma pedagógica de ensinar os desportos coletivos e assim aumentar a participação e perceção tática dos alunos (Farias et al., 2025).

Aprofundando um pouco mais, introduzi exercícios mais dinâmicos e contextuais, procurando aproximar as atividades da realidade do jogo, como formas de jogos reduzidos, por exemplo bola ao capitão, jogo dos 10 passes ou conquista do território. Também tentei delimitar zonas de intervenção especificas no jogo, como a delimitação dos corredores laterais para evitar a aglomeração dos alunos em torno da bola. Embora estas estratégias tenham mostrado resultados positivos (e.g., distribuição posicional mais equilibrada com melhor definição do papel defensor-atacante), percebi que a introdução de setores delimitados no campo trouxe, também, alguma confusão para os alunos (i.e., a marcação de linhas não estava clara parando o ritmo do jogo e das deslocações dos alunos). Este constrangimento sublinhou a importância de uma comunicação clara ao introduzir novas regras ou metodologias. Apesar destes pequenos desafios, senti que os alunos começaram a responder de forma mais comprometida e envolvida nas tarefas, o que foi um indicador de progresso. Percebi que antes de implementar exercícios com regras novas ou complexas,

devia garantir que os alunos compreendessem completamente o objetivo e as regras do jogo, através, por exemplo, de uma demonstração prática para modelação de alguns comportamentos de jogo (com e sem bola) para ajudar a esclarecer dúvidas e evitar confusões. Em essência, a evolução no processo de desenvolvimento do conteúdo descrito acima resultou na implementação de exercícios com maior aplicabilidade prática, melhor alinhados aos problemas de jogo vividos pelos alunos.

Com recurso a algumas características do MED, nomeadamente afiliação de equipas, registos e troca de funções, concluí a modalidade de andebol com um torneio interno, no qual os alunos desempenharam os papéis de jogadores, árbitros e mesa de registo. Esta abordagem promoveu não só a avaliação das competências técnicas, mas também o desenvolvimento de competências sociais, como a responsabilidade e o trabalho em equipa. O torneio foi muito bem-sucedido, com os alunos a demonstrarem entusiasmo e compromisso. Senti que poderia ter dado mais autonomia aos alunos em alguns momentos da organização, ou seja, devia envolver os alunos no planeamento e organização, dando-lhes responsabilidades específicas, como a elaboração do calendário ou a gestão do material, com vista a desenvolver a autonomia e a colaboração.

3.3.2.2. 2º Período: desenvolvimento da cooperação

No decorrer do 1º período constatei que a turma apresentava níveis de competitividade muito altos, frequentemente nocivos ao carácter educativo do jogo que queria estabelecer. Nesta medida, procurei, ao longo do 2º período, desenvolver exercícios cooperativos que reforçassem a coesão do grupo e promovesse a interação entre os alunos (ver o Estudo na área 4). Iniciei todas as aulas com uma tarefa cooperativa, como forma de ativação, mas, também, com *transfer* para a modalidade que estava a desenvolver. Estas atividades foram importantes na aquisição de competências sociais e desenvolvimento de um clima positivo nas aulas de EF (Farias et al., 2024). O encerramento do período foi também uma oportunidade de refletir sobre os progressos alcançados e planear os próximos passos. No global, as atividades cooperativas mostraram-

se eficazes no trabalho com os alunos de competências sociais e criação de um ambiente mais positivo e colaborativo

Atletismo

Na modalidade de atletismo introduzi o salto em altura e a corrida de estafetas. Para isso, organizei a aula por estações e passei para os capitães de equipa a responsabilidade de explicar as tarefas às suas equipas após a minha orientação inicial. Esta abordagem revelou-se muito eficaz, promovendo a autonomia e o envolvimento amplificado dos alunos nas tarefas. Senti que os alunos se sentiram mais integrados no processo e também deram mais significado pessoal às tarefas trabalhadas na aula, conforme preconizado pelo MED (Siedentop, 1994). De facto, a investigação tem mostrado que o aloucamento de responsabilidade dos alunos na condução de tarefas cooperativas como o ensino por pares, quando sustentado pelo professor através de prática (mostrar primeiro à turma, seguindo-se a implementação da tarefa pelos líderes das equipas), intensifica o significado da experiência para os alunos (Farias et al., 2017).

Na continuidade desenvolvimento do conteúdo de atletismo, trabalhei o lançamento do peso e vortex e a corrida de velocidade. Mantive o formato por estações, com os capitães a liderarem as suas equipas após a minha explicação inicial. As aulas foram muito produtivas, com os alunos a mostrarem empenho e significado nas tarefas.

Ginástica

A modalidade de Ginástica foi dividida em quatro disciplinas, Ginástica no Solo, Aparelhos, Rítmica e Acrobática. A lecionação desta modalidade englobou uma miríade de conteúdos, conforme ilustrada na Tabela 2.

Quanto à prática pedagógica, iniciei a modalidade de Ginástica e expliquei aos alunos a metodologia que iria ser utilizada ao longo das aulas. Optei por um modelo de trabalho por estações, em que cada equipa passava por diferentes zonas de trabalho: ginástica acrobática, trave, boque e minitrampolim. Pretendia-se que, numa fase inicial, os alunos explorassem diversas progressões até

atingirem a técnica completa dos elementos e dos saltos pedidos. Por exemplo, na estação da ginástica acrobática, implementei uma sequência de progressões para ensinar o rolamento à frente. Inicialmente, os alunos realizaram uma tarefa de aquecimento que envolvia rolar sobre os colchões inclinados, focando na posição encolhida do corpo para desenvolver a sensação de rotação do corpo. Em seguida, passei para uma progressão em que os alunos praticavam o rolamento à frente a partir de uma posição agachada, com apoio das mãos no chão, enfatizando a colocação da cabeça entre os braços e o impulso com as pernas, com demonstrações detalhadas e feedback corretivo para corrigir os erros. Para promover a autonomia designei um capitão por grupo responsável por verificar a segurança e incentivar os colegas, o que aumentou o envolvimento e a responsabilidade. Esta progressão culminou na execução do rolamento à frente com a técnica completa. No final do ciclo de aulas, os alunos apresentariam um esquema de ginástica. As progressões foram realizadas com o apoio de cartões de tarefas em que os alunos podiam mediar o seu ritmo de aprendizagem conforme as suas necessidades.

A lecionação das aulas por estações e com recurso à autorregulação dos alunos ajudou a criar mais envolvimento dos alunos e um mais tempo de empenhamento motor. Esta metodologia prioriza a aprendizagem ativa e autônoma, pois os alunos vão desenvolvendo as suas capacidades ao seu ritmo duplicando as fontes de feedback pedagógico fornecido pelos professore e pelos colegas com recursos aos critérios plasmados nos cartões-tarefa. Igualmente, o trabalho de conteúdos diversificados em simultâneo, numa mesma aula, permitiu gerar um ambiente mais dinâmico e diversificado de experiências motoras, o que levou a uma maior motivação para a prática nos alunos.

Contudo, verifiquei que alguns alunos sentiram dificuldades na organização e na compreensão de algumas progressões. Em certas estações, tive de reforçar a explicação e a demonstração dos exercícios. No final desta unidade percebi que deveria ter reforçado a explicação da organização das estações, incluindo o fornecimento de demonstrações. Compreendi também a necessidade de mediar de forma mais tangível as interações e ensino por pares

desenvolver entre os alunos no sentido de os ajudar a ajudarem-se uns aos outros com maior eficiência.

Basquetebol

Iniciei a modalidade de basquetebol, começando por uma AD com formas parciais de jogo e jogo formal. Embora tenha conseguido atingir o objetivo, notei pouca motivação por parte dos alunos durante a aula de basquetebol, o que comprometeu, em certa medida, o ambiente de aprendizagem, assim como a elevada competitividade. Por exemplo no jogo dos “10 passes” que gerou um nível competitivo elevado, o que resultou em desacatos entre alguns alunos, para evitar este constrangimento criei regras que limitavam a agressividade ou que incentivassem a cooperação, como por exemplo coloquei um elemento de cada equipa a servir de cesto móvel em cada extremidade do campo.

Para ensinar o passe e corta, planeei um exercício analítico, que foi compreendido pelos alunos, mas que pedia um maior dinamismo, ou seja, devia ter substituído os exercícios analíticos por atividades que aproximassem a técnica da aplicação em contexto de jogo real, com regras específicas. Posteriormente, trabalhei o passe, a manutenção da posse de bola e a desmarcação. Comecei as aulas com jogos lúdicos cooperativos que tiveram boa aceitação, como por exemplo “lençolbol”, que consistia em atirar uma bola ao cesto, mas utilizando um colete em que todos os elementos da equipa tivessem de estar a agarrar o colete.

Nas aulas seguintes introduzi o lançamento e a marcação individual. Comecei com um exercício analítico para o lançamento, que permitiu aos alunos praticarem várias vezes. Contudo, o tempo dedicado a estes exercícios foi excessivo, resultando em desmotivação dos alunos. Nos exercícios de marcação individual, houve alguma confusão inicial devido às minhas instruções pouco claras, mas foi resolvido com ajustes na demonstração, permitindo que os alunos atingissem os objetivos pretendidos. Finalizava as aulas com jogos de 3x3, para proporcionar a aplicação prática dos conteúdos trabalhados.

Numa das aulas de Basquetebol tive a presença do PO a observar a minha aula. O objetivo principal era trabalhar o drible, mas, ao finalizar a aula,

percebi que o planeamento levou a um foco maior em outros conceitos, não cumprindo totalmente o objetivo definido. Apesar disso, a aula correu bem a nível de organização e ambiente, aspetos que já estão bem consolidados na minha prática. No entanto, senti que poderia ter tido uma maior intervenção na parte tática do jogo, oferecendo mais feedbacks corretivos e estruturando melhor o ciclo de feedback. Deverei planear melhor os exercícios para garantir que o conteúdo principal da aula é cumprido de forma clara e progressiva, para que todos os exercícios tenham uma linha condutora para o objetivo específico. Também, ter mais atenção à equidade durante os exercícios para que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, por exemplo, modelar e manipular o jogo para direcionar os alunos para os objetivos da aula, ou seja, criando regras específicas ou constrangimentos nas dimensões do campo para assegurar que os alunos conseguem atingir o pretendido. Um ponto a melhorar é dar mais feedback durante os momentos de jogo, assegurando que os alunos compreendem as correções e ajustam a sua execução e finalizar o ciclo de feedback corretamente, reforçando os aspetos positivos e os pontos de melhoria ao longo da aula.

3.3.2.3. 3º Período: consolidação da prática pedagógica

Badminton

Iniciei a modalidade de badminton com a realização da AD. Para esse efeito, planeei inicialmente um exercício analítico com o objetivo de permitir aos alunos manipular a raquete e o volante, avaliando o seu domínio técnico mais básico. A escolha por um exercício analítico visou isolar a componente técnica e proporcionar aos alunos um primeiro contacto mais controlado com os gestos fundamentais. Durante a AD, propus um exercício cooperativo designado "Volta à Europa", no qual os alunos tinham de manter o volante no ar, alternando batimentos. Contudo, este exercício revelou-se demasiado exigente para o nível da turma. A dificuldade em manter o volante no ar, bem como em ajustar a força e o tempo de batimento, levou-me a adaptar rapidamente o plano. Em conformidade, optei por um exercício cooperativo 1x1, mais simples, no qual os alunos procuravam realizar o maior número de batimentos consecutivos,

focando-se na coordenação e no controlo. Inicialmente, estava previsto terminar a aula com um jogo formal de 2 contra 2, no entanto, tendo em conta as dificuldades evidenciadas nos exercícios anteriores, substituí-o por um jogo 1 contra 1, de forma a reduzir a complexidade tática e proporcionar um contexto de jogo mais acessível. Esta adaptação permitiu-me observar com maior clareza as principais dificuldades dos alunos, como a pega incorreta da raquete e uma abordagem muito reativa e estática ao jogo, ou seja, os alunos limitavam-se, na maioria dos casos, a devolver o volante, sem qualquer intenção de direcioná-lo para zonas desocupadas do campo adversário, demonstrando pouca literacia tática.

Com base nas dificuldades observadas, planeei as aulas seguintes com maior rigor e atenção aos aspetos fundamentais da modalidade, ou seja, esta reflexão sobre os erros cometidos anteriormente levou-me a ajustar a abordagem metodológica e a adotar estratégias mais adequadas ao nível real da turma. Utilizei predominante a organização 1x1 em cooperação e/ou competição, atividades nas quais os alunos, alternadamente, realizavam batimentos específicos. Um aluno executava o *lob* e o outro respondia com *clear*. Esta estratégia de modelação das ações de jogo dos alunos teve como objetivo desenvolver a consistência técnica e introduzir os alunos uma lógica tática simples, responder ao adversário com batimentos antagonistas e apropriados no sentido de conseguirem manter o controlo do ponto. Durante os exercícios, aproveitei para fornecer feedback corretivo relativamente à técnica de batimento, especialmente no posicionamento corporal e na pega da raquete, que continuava a revelar-se um ponto fraco em muitos alunos.

Posteriormente, comecei a propor sequências predefinidas de batimentos para que os alunos compreendessem melhor a intenção de cada gesto técnico, associando-o ao seu efeito no jogo. Este tipo de prática ajudou os alunos a desenvolver uma maior literacia tática, nomeadamente na identificação de oportunidades para atacar ou defender com base na trajetória do volante. esta progressão pedagógica, com ênfase no jogo e na tomada de decisão, encontra-se alinhada com a abordagem centrada no aluno. As aulas começaram a finalizar com jogos 1x1; um espaço de aplicação dos conteúdos técnicos e táticos

trabalhados anteriormente na aula. A observação direta do jogo foi me permitindo identificar melhorias na execução dos gestos e também na intencionalidade do jogo, ainda que de forma inconsistente, ficando evidente qual o conteúdo que necessitava de trabalhar nas aulas seguintes. Por exemplo, detetei problemas relacionados com os deslocamentos em campo e a posição base, visto que muitos alunos revelaram dificuldades em posicionar-se corretamente após o batimento, ficando frequentemente desequilibrados ou fora da posição.

A aula oitenta e três, aula quatro de Badminton, tive novamente a observação do PO, o que representou um momento de especial responsabilidade e também de aprendizagem. Devido ao atraso dos alunos, o plano levou a um ajuste inicial, assim, optei por encurtar o tempo dedicado ao exercício de ativação geral. O segundo exercício teve como foco os deslocamentos, componente que já havia sido identificada como fragilidade na aula anterior. Embora os alunos tenham compreendido a lógica do exercício e o raciocínio tático associado, nomeadamente o reposicionamento após o batimento, a execução prática ficou aquém do esperado. Na reflexão com o professor, surgiu a importância de motivar os alunos com estratégias diferentes, como desafios curtos dentro do exercício, para manter o empenho e a concentração. O terceiro e último exercício foi um jogo 1x1, com o objetivo de aplicar os conteúdos técnicos e táticos abordados, nomeadamente os diferentes tipos de batimento e o posicionamento base. Durante o jogo, o feedback incidiu especialmente no pensamento estratégico do jogo, incentivando os alunos a escolher o tipo de batimento com base na posição do adversário e a manterem-se numa posição base central, de forma a poderem reagir eficazmente. Considero que consegui transmitir esta intenção, notando alguma evolução na tomada de decisão por parte dos alunos. Contudo, a reflexão posterior com o professor permitiu identificar aspetos a melhorar.

O nervosismo natural da situação de observação refletiu-se em erros como o mau posicionamento durante a instrução, o que pode ter prejudicado a perceção das explicações por parte dos alunos, e na menor utilização de demonstrações práticas, elemento fundamental no ensino de modalidades técnicas como o badminton. A sugestão de incorporar mini desafios dentro dos

exercícios foi especialmente pertinente, uma vez que contribuiu para a autonomia e motivação dos alunos, aspetos fundamentais num ensino eficaz.

As últimas aulas da modalidade de badminton, serviram para consolidar os conteúdos técnicos e táticos trabalhados nas aulas anteriores. Para isso, optei por uma estrutura de aula mais próxima do jogo formal, permitindo aos alunos aplicar os conhecimentos em contexto real de jogo. Durante estes jogos, o meu feedback pedagógico centrou-se no pensamento tático do jogo, incentivando os alunos a refletirem sobre o momento certo para usar os diferentes batimentos, tendo em conta a posição do adversário e o seu próprio posicionamento.

Terminei a UD com a AS da modalidade, realizada sob a forma de um torneio com jogos formais, em que os alunos assumiram múltiplos papéis, tais como, atletas, árbitros e responsabilidade pelos registos dos jogos. Esta estratégia permitiu não só avaliar o desempenho técnico e tático, mas também promover competências sociais e cooperativas, essenciais numa perspetiva de formação integral dos alunos. A alternância de papéis estimulou o sentido de responsabilidade e o respeito pelas regras, reforçando a importância da ética. Senti que esta abordagem foi bem-sucedida, pois os alunos mostraram-se motivados, empenhados e revelaram progresso face ao ponto de partida da unidade. A oportunidade de aplicarem os conhecimentos num torneio organizado aumentou o seu envolvimento e deu significado às aprendizagens.

Futebol

A modalidade de Futebol foi lecionada utilizando predominantemente as Abordagens Baseadas no Jogo, com ênfase na compreensão tática e no desenvolvimento técnico em contextos de jogo. O planeamento inicial envolveu uma AD para avaliar o nível técnico e tático dos alunos, que revelou uma heterogeneidade, com alguns alunos a demonstrar familiaridade com a modalidade devido à prática fora do contexto escolar e outros com dificuldades em fundamentos básicos, como receção e passe.

Durante a lecionação da modalidade foquei-me em exercícios que desenvolviam habilidades técnicas, como condução, passe, receção e remate, utilizando formas reduzidas de jogo (4x3+GR) para desenvolver princípios

táticos, como penetração, cobertura ofensiva e contenção. Estas atividades foram adaptadas com modificações por representação (e.g., redução do campo) e exagero (e.g., limitar o número de toques na bola) para equilibrar a dificuldade e promover a participação de todos. O feedback do PC foi crucial para ajustar os exercícios, sugerindo maior equidade e inclusão (e.g., impedir desarme aos alunos com mais dificuldades).

A AS foi realizada através de um torneio interno, onde os alunos aplicaram os conteúdos técnico-táticos aprendidos. Apesar de alguns desafios organizacionais, como a gestão do tempo no torneio, a experiência foi positiva, com os alunos demonstrando progresso significativo.

3.3.2.4. Experiência de ensino no 5º ano: desafios da "simplificação" pedagógica

Tive a oportunidade de lecionar voleibol ao 5º ano. Desde o início, percebi que o nível de habilidade geral da turma era muito baixo, o que me levou a optar por uma abordagem mais introdutória e estruturada. Decidi focar-me exclusivamente no passe, utilizando uma progressão de exercícios que aumentavam gradualmente a dificuldade. Inicialmente, utilizei exercícios de cooperação 1x1 para garantir que os alunos tivessem mais tempo de contacto com a bola e pudessem consolidar melhor o gesto técnico. Apenas na fase final introduzi um jogo 1x1 com condicionantes, como o agarrar a bola e a obrigatoriedade de dar dois toques antes de passar.

Enfrentei alguns desafios ao nível da instrução, pois os alunos necessitavam de explicações mais detalhadas e reforçadas. Também observei um número significativo de comportamentos desviantes, exigindo maior vigilância e controlo da turma. Isso fez-me refletir sobre a necessidade de ajustar a minha comunicação e estratégias de gestão de turma para alunos mais novos, que possuem características e necessidades diferentes das turmas do 7º ao 12º ano.

Nas aulas seguintes ajustei a instrução utilizando uma linguagem mais simples e recorri a demonstrações visuais frequentes para facilitar a compreensão dos alunos. Também circulei mais pela turma durante os

exercícios para garantir que todos estivessem envolvidos na tarefa e minimizando os comportamentos desviantes. Tentei incluir mais desafios e jogos simples para manter os alunos entusiasmados e envolvidos no processo de aprendizagem.

3.3.2.5. Experiência de ensino no 12º ano: o refinamento tático

Lecionei duas aulas de natação à turma do 12.º ano, uma experiência que se revelou muito diferente. A autonomia dos alunos facilitou a gestão da aula, permitindo-me focar mais na orientação técnica e no aperfeiçoamento das habilidades específicas. No entanto, também percebi que o meu conhecimento técnico em natação precisa de ser continuamente aprofundado para oferecer feedback mais detalhado e eficaz. Na segunda aula consolidei a experiência da aula anterior e foi reconfortante observar que a gestão da aula melhorou, refletindo a evolução nas minhas competências pedagógicas.

Lecionei, também, aulas de Andebol ao 12º ano, começando com a AD para avaliar o nível da turma. Rapidamente percebi que os alunos já tinham um bom domínio da modalidade, tanto a nível técnico como tático, o que facilitou bastante o processo de ensino. A autonomia da turma permitiu que as aulas decorressem de forma fluida, tornando-se mais um acompanhamento do que uma verdadeira construção de aprendizagens desde a base.

Tendo em conta o nível de autonomia dos alunos, a minha intervenção centrou-se essencialmente na provisão feedbacks corretivos, sobretudo em relação aos posicionamentos ofensivos e defensivos. Notei que, apesar de dominarem os aspetos fundamentais, havia espaço para refinamentos táticos, especialmente no jogo coletivo. Além disso, a interação com alunos mais velhos fez-me refletir sobre a diferença de abordagem necessária para diferentes faixas etárias, exigindo menos instrução direta e mais orientação estratégica.

Tentei introduzir tarefas mais complexas, como por exemplo, cenários táticos específicos ou desafios de tomada de decisão sob pressão, para estimular ainda mais o desenvolvimento dos alunos. Também incentivei os alunos a analisarem o seu próprio desempenho e a sugerirem ajustes, promovendo ainda mais autonomia no processo de aprendizagem. Desta forma

direcionei a compreensão tática e refinamento técnico, através do ensino baseado no jogo (Farias et al., 2025).

3.3.2.6. Simulação da realidade

Tive a experiência de lecionar todas as aulas às quatro turmas, o que representou um grande desafio e, ao mesmo tempo, uma excelente oportunidade de crescimento. Foi uma simulação muito realista do que será a profissão no futuro, permitindo-me testar a minha resistência física e mental perante uma carga horária mais exigente.

De um modo geral, a semana correu bem, mas senti um desgaste significativo, tanto físico como mental, o que acabou por influenciar a minha capacidade de tomar decisões rápidas e precisas. A pressão acumulada levou-me a cometer alguns erros, principalmente na minha própria comunicação com os alunos. No entanto, o facto de ter percebido esses erros permitiu-me ajustar a abordagem ao longo da semana, tornando-me mais eficiente e confiante à medida que os dias avançavam.

Foi uma experiência muito valiosa, pois não só reforçou a minha confiança nas minhas capacidades pedagógicas, como também evidenciou pontos a melhorar. Senti que tenho as ferramentas necessárias para ser um bom professor, mas esta semana demonstrou a importância da organização, do planeamento detalhado e do equilíbrio entre exigência e autocuidado.

3.3.2.7. Feedback pedagógico

O feedback pedagógico é importante no processo ensino-aprendizagem, deve ser específico, claro e oportuno para potenciar a sua eficácia (Mesquita & Afonso, 2023). Percebi que, por vezes, fornecia instruções demasiado genéricas, o que dificultava o progresso dos alunos em aspetos técnicos específicos. Refleti sobre a importância de oferecer um feedback mais detalhado e individualizado, ajustando-o ao nível de cada aluno. Ao longo do ano letivo aprimorei o meu feedback tornando-o mais específico e individualizado. Por exemplo, em vez de dizer "bom trabalho", comecei a apontar um aspeto técnico específico, como "excelente posicionamento dos braços na receção".

3.3.2.8. Uso das tecnologias digitais

A tecnologia tem vindo a ser integradas na Educação, como uma ferramenta importante no processo ensino/aprendizagem. Existem várias tecnologias ao dispor dos professores para auxiliar o processo educativo, como o *Classroom*, utilização de vídeos, formulários online e códigos QR.

O *Classroom* é uma forma útil de comunicação com os alunos, servindo para partilhar informações ou conteúdos importantes para desenvolver e reforçar os conhecimentos dos alunos.

Os vídeos são uma excelente forma de demonstração de exercícios ou movimentos mais complexos que posteriormente os alunos irão executar nas aulas. Como já referenciado por Armour et al. (2016) a utilização de multimédia no ensino pode desenvolver a motivação e aprendizagens mais significativas.

Os formulários online podem servir para testes diagnósticos, autoavaliações, questionários ou reflexões. Esta ferramenta é uma forma do professor recolher informações pessoais, conhecimentos e/ou perceções dos alunos, desenvolvendo uma AF mais contínua (William, 2011).

Os códigos QR utilizados na modalidade de Orientação, é uma forma inovadora e mais interativa de praticar esta atividade. Com os seus dispositivos móveis os alunos podem recolher dados como os pontos do percurso e o tempo de realização do desafio.

Em suma, o uso das tecnologias como forma pedagógica potenciam a aprendizagem, de uma forma mais personalizada e eficaz, com cuidado para respeitar a inclusão, acessibilidade e qualidade educacional.

3.3.2.9. Avaliação

Na EF a avaliação tem um papel fundamental no processo ensino/aprendizagem, de forma contínua, servindo para perceber o trajeto dos alunos e mediar a ação pedagógica. Na base de uma avaliação verdadeira e justa as suas dimensões assentam na AD, AF e AS. A primeira é o ponto de partida, a segunda é vista como orientadora e a última como balanço final, devem estar sempre interligadas de uma forma lógica para potenciar o trajeto dos

alunos, desenvolvendo uma aprendizagem mais significativa e respondendo aos princípios da justiça, equidade e inclusão.

Este desafio foi onde enfrentei mais dificuldades devido à grande complexidade e exigência pedagógica. Além da pouca, ou quase nenhuma, experiência no processo de observação e registo, sistemático e/ou não sistemático, do desempenho dos alunos, também enfrentei o problema de definir critérios claros e justos.

Em relação ao primeiro ponto o desafio deve-se à especificidade das aulas de EF serem práticas, ou seja, dinâmicas e com vários estímulos, o que dificulta a avaliação no sentido de estar a acontecer muita coisa ao mesmo tempo e por vezes não ter um olhar dirigido para aquilo que se pretende. A isto ainda acresce o problema, na AD, do feedback, é mais um fator que me faz dispersar no processo de observação.

Em relação ao segundo ponto, na definição de critérios, nem sempre é fácil equilibrar uma avaliação entre os vários domínios, motor, cognitivo e sócio afetivo, é muito frequente cair numa visão mais técnica ou quantitativa do rendimento.

A pressão que cai sobre um estagiário e a insegurança ao tomar decisões na avaliação que têm implicações na classificação dos alunos, em particular na AS, faz com que a avaliação seja a área de maior exigência.

3.3.2.10. Observação e reflexão

A prática de observação e reflexão constituiu um pilar fundamental do meu desenvolvimento profissional durante o PES, promovendo uma abordagem sistematizada para a análise e melhoria contínua das práticas letivas. As rotinas de reflexão foram organizadas de forma estruturada, envolvendo tanto a autorreflexão individual como a reflexão colaborativa em grupo com os colegas do NE. Regularmente, o NE dedicava-se à observação da lecionação das aulas dos colegas. Após cada observação, realizávamos sessões informais de reflexão, analisando o que foi bem executado, identificação de aspetos que poderiam ser realizados de forma diferente, a discussão de problemáticas emergentes e a proposição de soluções para nos apoiarmos mutuamente.

Na reflexão individual, utilizei um diário reflexivo para registar observações detalhadas sobre as minhas aulas, analisando, por exemplo, a eficácia das estratégias pedagógicas. Este processo envolvia questionar a adequação das tarefas às necessidades dos alunos.

"Na aula de hoje, usei um jogo cooperativo, mas alguns alunos pareceram confusos com as instruções. Refleti que talvez não tenha explicado claramente os objetivos. Para a próxima, planeio usar exemplos visuais para facilitar a compreensão, algo que discutimos no NE sobre adequação pedagógica."

Diário de bordo, 13 a 17 janeiro

"Hoje, uma tarefa de coordenação motora foi desafiante para alguns alunos. Após reflexão e discussão entre o NE, percebi que devo incluir variações mais simples para promover a inclusão."

Diário de bordo, 23 a 27 setembro

"Após reflexão individual, ajustei uma atividade competitiva para incluir elementos cooperativos. Os alunos responderam com mais entusiasmo e colaboração."

Diário de bordo, 21 a 25 abril

Este processo de observação e reflexão, tanto individual como coletivo, permitiu-me identificar áreas de melhoria, como a necessidade de alinhar exercícios com o contexto real do jogo, e consolidar práticas eficazes, como o uso de estações na ginástica para promover progressões técnicas. A troca de experiências com o NE enriqueceu a minha prática, promovendo um ambiente de apoio mútuo contribuindo para um ensino mais significativo e centrado nos alunos.

O processo de observação é um elemento fundamental na formação dos EE, pois permite integrar a teoria e prática em contexto real de ensino. Durante este processo, os estagiários enfrentam desafios como a gestão da disciplina dos alunos, a adaptação de metodologias de ensino às necessidades individuais e a dificuldade em fornecer feedback eficaz durante as aulas. A observação requer uma análise crítica das dinâmicas em sala de aula, ou seja, da interação com os alunos, o que pode ser complexo devido à imprevisibilidade do ambiente educativo.

Deparei me com vários desafios durante este processo, um deles foi dificuldade em observar e interpretar simultaneamente as interações dos alunos,

existe demasiada quantidade de informações a processar em tempo real. Outra dificuldade foi manter o foco em objetivos específicos, ou seja, tendência a focar noutros aspetos não tão importantes naquele momento. Por vezes também foi difícil alternar entre observar e intervir na aula, o que dificultou a observação sistemática e reflexiva.

Com a prática e a experiência em observar as aulas dos meus colegas de núcleo consegui melhorar estes aspetos que referi. Acabando por desenvolver competências de observação analítica em contexto real e priorizar as informações recolhidas pelos meus colegas das minhas aulas.

4. Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade

Esta área engloba todas as atividades não letivas realizadas, tendo em vista a integração na comunidade escolar e que, simultaneamente, contribuíram para um conhecimento do meio regional e local tendo em vista um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio.

O Núcleo de Estágio (NE) participou ativamente em diversas iniciativas escolares, com destaque para atividades desportivas, educativas e de promoção da saúde. Nas Jornadas de Captação do Desporto Escolar, o NE organizou percursos de orientação, explicou o uso da app *iOrienteering*, auxiliou na leitura de mapas e registou os participantes. No Almoço Saudável, integrado na Semana da Alimentação, contribuiu com uma sobremesa para partilhar com os docentes. Na Caminhada Onda Rosa, participou na iniciativa de prevenção do cancro da mama. Durante a Visita de Estudo ao Museu de História Natural no Porto, supervisionou os alunos. Na Feira de São Martinho, ajudou na montagem das barracas. Na prova de Corta-Mato colaborou na organização, contagem de voltas e logística. Nas competições de Orientação (Vieira do Minho, Santo Tirso e Cabroelo), apoiou na logística e acompanhamento dos alunos. No Mega-Sprinter, mediu e registou resultados de salto em comprimento e lançamento de vórtex. Na Visita ao Teatro, monitorizou os alunos durante a peça “Leandro, Rei da Helíria”. No Dia Aberto, geriu um percurso de obstáculos para alunos do Pré e 1º ciclo. No Passeio de EMRC, acompanhou alunos ao Parque Oriental do Porto. No Passeio ao Parque Aquático de Vila Real, supervisionou os alunos premiados. Por fim, no projeto “Mais Movimento Menos Telemóveis”, criou e pintou jogos tradicionais no recreio para promover atividade física e socialização.

Tabela 3. Participação na comunidade escolar.

Atividade	**Descrição**	**Papel do EE/NE**
Jornadas de Captação do Desporto Escolar	Atividades, principalmente para os alunos novos, para mostrar quais os desportos que o DE oferece.	Planeamento e organização de percursos de Orientação dentro do Polivalente; Explicação sobre a *app iOrienteering*; Explicação de leitura dos mapas; Auxílio durante a realização dos percursos; Registo dos alunos e dos mapas efetuados.
Almoço Saudável	O projeto de Promoção e Educação para a Saúde promoveu um Almoço Saudável, na sala dos professores, integrado na Semana da Alimentação onde convidou todos os professores contribuindo com a partilha de um prato/sobremesa/entrada. (Anexo 8)	O NE esteve envolvido nesta atividade de socialização contribuindo com uma sobremesa para partilhar.
Caminhada Onda Rosa	Integrado nas atividades de Prevenção do Cancro da Mama, o grupo de EF em colaboração com o projeto Promoção e Educação para a Saúde organizou uma caminhada, no dia 26 de outubro, destinada aos alunos, famílias, professores e funcionários. (**Anexo 9**)	O NE também marcou presença na caminhada.
Visita de estudo Museu	Visita de estudo ao Museu de História Natural no Porto.	O NE ficou encarregue de supervisionar os alunos durante a visita.
Feira de São Martinho	Feira de venda de variadíssimos produtos com intuito de angariar fundos para as viagens de final de ano. (**Anexo 10**)	Montagem das barracas da feira.
Corta-Mato	Realização da prova de corta-mato na escola.	Ajuda na organização e gestão da contagem das voltas dos participantes.
Corta-Mato Regional	Realização da prova de corta-mato regional em Lousada. (**Anexo 11**)	Acompanhamento dos alunos à prova e ajuda na logística.
DE - Orientação	Prova em Vieira do Minho; prova em Santo Tirso; prova em Cabroelo, Penafiel.	Ajudamos na parte logística, entregar camisolas, lanches, almoço, águas e além disso acompanhamos os alunos no trajeto até às zonas de partida e no regresso no final da prova. Também tive a oportunidade, numa das provas, de acompanhar e ajudar uma aluna durante a realização da prova.
Mega-Sprinter	Realização das provas dos 40 metros, o quilómetro, salto em comprimento e lançamento do vórtex. (**Anexo 12**)	Tivemos a função de medir e registar o salto em comprimento e o lançamento do vórtex.

Mega-Sprinter Regional	Provas regionais dos 40 metros, o quilómetro, salto em comprimento e lançamento do vórtex.	Orientar os alunos em relação aos horários das provas e também na entrega dos lanches.
Visita de estudo ao teatro	Visita ao Auditório Pe. Heitor Vieira Pinto para assistir à peça "Leandro, Rei da Helíria" apresentado pela Companhia de Teatro O Sonho.	Acompanhamento e monotorização dos alunos.
Dia Aberto	Receção dos alunos do Pré e 1º ciclo do Agrupamento. (**Anexo 13**)	O NE ficou encarregue de organizar e gerir/ajudar, os alunos, num percurso com obstáculos.
Passeio de EMRC	Encontro de alunos de EMRC da Diocese do Porto no Parque Oriental da Cidade do Porto.	Acompanhamento e controlo dos alunos.
Passeio ao Parque Aquático de Via Real	Os alunos que se destacaram, seja pelos resultados e/ou atitudes, durante o ano letivo no DE foram convidados para um passeio ao Parque Aquático de Vila Real.	O NE acompanhou os alunos.
Projeto "Mais Movimento Menos Telemóveis"	Projeto do NE que consistiu em criar, desenhar e pintar jogos tradicionais no chão da escola com o intuito de combater o crescente uso das tecnologias na hora do recreio. Além da tentativa de fomentar a prática de atividades físicas durante os intervalos, também quisemos proporcionar mais momentos de socialização entre os alunos. (Anexo 14)	criação, desenho e pintura de jogos tradicionais.

5. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

5.1. Formação Profissional

Aqui incluo a minha formação profissional como formando.

5.1.1. Seminário

Em novembro de 2024 tive a oportunidade de participar no seminário "Desafios pedagógicos e valor educativo de uma abordagem de ensino centrada no aluno: rumo ao desenvolvimento social, equidade e inclusão em Educação Física". O evento apresentou o projeto RECONECTAR e o livro *"O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física"*, destacando uma abordagem pedagógica que prioriza o aluno, promovendo equidade e inclusão na educação física.

Foi realizada uma mesa-redonda com testemunhos na primeira pessoa, abordando os desafios pedagógicos e o valor educativo de um ensino centrado no aluno, com foco em práticas equitativas e inclusivas.

A sessão incluiu a palestra *"Aprendizagem cooperativa em ação na educação física: o que é, e que aplicações práticas?"*, orientada pelo Javier Fernández-Río (Universidade de Oviedo), que explorou os princípios e aplicações práticas da aprendizagem cooperativa no contexto da educação física.

Por fim, Cristiana Bessa (FADEUP) apresentou *"Estratégias para uma Avaliação Multidimensional em Educação Física: O contributo da tecnologia digital"*, destacando como as ferramentas digitais podem enriquecer a avaliação, promovendo uma abordagem mais abrangente e inclusiva.

5.2. Estudo: A influência dos Jogos Lúdicos Cooperativos na Coesão de Grupo dos alunos em Educação Física

5.2.1. Introdução

A EF desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral dos alunos, indo além da promoção de benefícios nos domínios físico-motores dos alunos à promoção do seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos alunos (Gallahue, 2012). Nesse contexto, os Jogos Lúdicos Cooperativos destacam-se como uma abordagem pedagógica que estimula a colaboração, a empatia e a interdependência positiva, contribuindo para a formação de cidadãos

mais conscientes e colaborativos. Esta investigação, realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada para o MEEFEB, na FADEUP, teve como objetivo examinar como a prática regular de Jogos Lúdicos Cooperativos poderia eventualmente contribuir para fortalecer a coesão de grupo numa turma do 7º ano do Ensino Básico.

A pertinência deste estudo consiste na necessidade de abordar o elevado nível de competitividade observado na turma em estudo, que frequentemente resultava em conflitos e numa menor colaboração durante as aulas de Educação Física. A implementação dos Jogos Lúdicos Cooperativos visou criar um ambiente mais inclusivo e colaborativo, promovendo dinâmicas de grupo que valorizassem a união e o respeito mútuo, essenciais para a prática pedagógica numa turma com estas características. Este estudo justifica-se, portanto, pela necessidade de implementar estratégias pedagógicas que diminuíssem a competitividade elevada e negativa entre os alunos. Em alternativa pretendeu-se e promover a coesão social e de tarefa, alinhando-se com os objetivos da EF no contexto escolar.

Os resultados esperados poderão apoiar professores na criação de estratégias pedagógicas mais inclusivas e promotoras de um ambiente de aprendizagem positivo e colaborativo. Deste modo o objetivo do estudo foi o de examinar as experiências dos alunos relacionados com a participação em Jogos Lúdicos Cooperativos.

5.2.2. Enquadramento Teórico: o que é coesão de social e jogos lúdicos cooperativos?

Segundo Carron et al. (1985), a coesão de grupo é a forma como os elementos de um grupo se sentem conectados uns aos outros, partilhando objetivos comuns e desenvolvendo um sentido de pertença. Para estes autores a coesão social é um fator essencial para o funcionamento eficaz de qualquer grupo, influenciando tanto o desempenho coletivo como o bem-estar individual.

Para Leo et al. (2022), a coesão de grupo é o grau de conexão e comprometimento dos membros de um grupo com os objetivos coletivos. Já a coesão social é a qualidade das relações interpessoais no grupo, caracterizada por confiança, empatia e laços de amizade. E a coesão na tarefa é o nível de

envolvimento e colaboração dos membros na realização de objetivos e tarefas compartilhadas.

No contexto da EF, os Jogos Lúdicos Cooperativos são uma estratégia pedagógica que fortalece essas conexões, ao dar importância ao esforço do coletivo e da interdependência positiva (Orlick, 2006). Os Jogos Lúdicos Cooperativos são atividades que se respaldam em princípios tipicamente associadas à aprendizagem cooperativa. Nomeadamente, interdependência positiva, interação face a face, responsabilidade individual, habilidades interpessoais e de grupos pequenos, e processamento em grupo. No computo geral a grande premissa dos Jogos Lúdicos Cooperativos passa por colocar os alunos em situações e atividades nas quais terão obrigatoriamente de cooperar para a realização de objetivos das trefas não passiveis de serem alcançados de forma individual. Ademais, contem situações de competição saudável (i.e. lúdicas). Como fatores implícitos que contribuem para o sucesso das equipas de trabalho durante os Jogos Lúdicos Cooperativos concorrem os aspetos da coesão de tarefa e de grupo. Se o grupo funcionar bem em equipa, com respeito pela capacidade de cada elemento do grupo, sabendo escutar e ajudando proativamente os colegas (e.g. através da emissão de feedback pedagógico) é mais provável que as equipas alcancem os objetivos pretendidos.

5.2.3. Revisão da Literatura

A tabela 3 apresenta sumariamente informação relativa a 5 estudos analisados em maior profundidade no âmbito deste trabalho. No computo geral, os estudos analisados demonstram que as abordagens cooperativas (alguma destas integradoras de Jogos Lúdicos Cooperativos) têm impacto positivo na colaboração, inclusão e bem-estar dos alunos; conceitos vitais para a coesão social. Dois dos estudos analisados debruçaram se sobre a validação de questionários aplicados na EF. Leo et al. (2022) validaram um questionário para medir a coesão social no ensino secundário. Os autores descobriram que num contexto de ensino secundário, a coesão influencia positivamente o ambiente escolar e o relacionamento entre alunos.

Nomeadamente, de acordo com Leo et al. (2022), foi analisada a validade de um questionário sobre coesão social por meio de um estudo quantitativo com

806 estudantes do ensino secundário em Espanha, constatando que a coesão social favorece um melhor ambiente relacional.

Já Bessa et al. (2024) validaram o questionário *Youth Sport Environment Questionnaire* (YSEQ) para o contexto português com adolescentes, confirmando sua adequação para avaliar a coesão de grupo, abrangendo tanto os aspetos sociais quanto os relacionados às tarefas.

Por sua vez, Orlick (2006) no seu livro, enfatiza que os jogos cooperativos promovem a empatia, inclusão e colaboração.

Hastie e Buchanan (2000), num estudo de intervenção com alunos do 2.º ciclo, demonstraram que o Modelo de Educação Desportiva estimula responsabilidade, senso de pertença e coesão.

Por fim, Dyson et al. (2016), utilizou pesquisa-ação qualitativa para explorar como professores do ensino fundamental e um especialista em educação física co-construíram estratégias de aprendizagem cooperativa, resultando em melhorias nas habilidades sociais e engajamento dos alunos, apesar de desafios na gestão de grupos e na necessidade de adaptações contextuais.

Tabela 4. Revisão de Literatura.

Autores / Ano	Título do Estudo	Objetivo Principal	Metodologia	Principais Conclusões
Leo et al. (2022)	*Assessing class cohesion in primary and secondary education: Development and preliminary validation of the class cohesion questionnaire*	Desenvolver e validar um questionário para medir a coesão social em contexto escolar	Estudo quantitativo com 1504 alunos	A coesão social influência positivamente o ambiente escolar e o relacionamento entre os alunos.
Bessa et al. (2024)	*Validação do YSEQ para contexto escolar em Portugal*	Adaptar e validar o Youth Sport Environment Questionnaire para uso em Educação Física	Estudo de validação psicométrica com adolescentes portugueses	O YSEQ é válido e fiável para avaliar coesão social e de tarefa em contexto escolar português.
Orlick (2006)	*Cooperative games and sports: Joyful activities for everyone (2ª ed.). (2006). Human Kinetics*	Explorar o impacto dos jogos cooperativos no desenvolvimento social e emocional de crianças e jovens	Livro sobre experiências práticas	Jogos cooperativos promovem empatia, inclusão, cooperação e desenvolvimento emocional saudável.
Hastie & Buchanan (2000)	*Teaching responsibility through Sport Education: Prospects of a coalition*	Investigar o papel da metodologia Sport Education na promoção de responsabilidade e coesão em Educação Física	Estudo de intervenção com turmas do 2.º ciclo	A estrutura cooperativa promove coesão de grupo e sentido de pertença entre os alunos.
Dyson et al. (2016)	*The co-construction of cooperative learning in physical education with elementary classroom teachers*	Explorar como professores do ensino fundamental e um especialista em educação física co-construíram estratégias de aprendizagem cooperativa	Abordagem qualitativa	Destacou o potencial da colaboração interdisciplinar e da Aprendizagem Cooperativa na educação física

5.2.4. Objetivos do estudo

Apesar dos avanços no conhecimento quanto ao efeito educativo das atividades lúdicas e cooperativas no contexto da EF a literatura apresenta algumas lacunas às quais este trabalho procura estudar. A maioria dos estudos revisados foca-se em abordagens quantitativas ou em contextos de ensino secundário, negligenciando a combinação de métodos mistos que integrem a perspetiva dos alunos através de entrevistas qualitativas e dados quantitativos complementares. Além disso, há escassez de estudos que explorem especificamente os Jogos Lúdicos Cooperativos no 7º ano do Ensino Básico, especialmente em turmas com elevada competitividade, onde a necessidade de promover a coesão é ainda mais pertinente. Este estudo preenche essa lacuna ao adotar uma abordagem mista, combinando o YSEQ, o *Class Cohesion Questionnaire* (CCQ), entrevistas e fichas de reflexão para captar uma visão holística do impacto dos Jogos Lúdicos Cooperativos na coesão de grupo.

Assim, este estudo pretendeu demonstrar a medida em que os Jogos Lúdicos Cooperativos podem ser uma ferramenta eficaz para fortalecer a coesão de grupo nas aulas de EF, com foco numa turma do 7º ano caracterizada por elevada competitividade. A utilização de instrumentos validados, como o YSEQ (Bessa et al., 2024) e o CCQ (Leo et al., 2022), e da análise qualitativa das perceções dos alunos, procurou estender as fontes de dados usadas para analisar o fenómeno em estudo, permitindo uma análise aprofundada das dinâmicas de grupo e os benefícios educativos dos Jogos Lúdicos Cooperativos.

A influência dos Jogos Lúdicos Cooperativos na coesão de grupo foi implementada por meio de uma intervenção de seis semanas, totalizando 12 sessões, nas quais cada aula iniciava com um Jogos Lúdicos Cooperativos. Esses jogos foram estruturados para promover interdependência positiva, confiança recíproca e comunicação eficaz. O impacto nas dimensões de coesão social e de tarefa foi avaliado utilizando o questionário YSEQ e entrevistas/reflexões. A análise comparativa entre pré e pós-teste demonstrou avanços significativos, confirmando a eficácia da intervenção.

Objetivos específicos, o estudo pretendeu:

- Examinar as perceções dos alunos quanto à coesão social e de tarefa ao longo do período de intervenção;
- Examinar as atitudes e natureza da participação dos alunos nos Jogos Lúdicos Cooperativos no respeitante à contribuição para a coesão social;
- Examinar a perspetiva dos alunos quanto aos eventuais benefícios educativos da participação nos Jogos Lúdicos Cooperativos, ao nível físico-motor, cognitivo e socioafetivo.

5.2.5. Metodologia

5.2.5.1. Desenho do estudo

Este estudo foi de natureza exploratória com uma metodologia mista, focado na análise da influência dos Jogos Lúdicos Cooperativos na coesão de grupo, combinando métodos quantitativos e qualitativos.

5.2.5.2. Participantes

Uma turma de 21 alunos do 7º ano do Ensino Básico, com idades entre os 12 e 13 anos participou neste estudo. A turma foi selecionada devido ao seu elevado nível de competitividade negativa observado ao longo de uma fase inicial da Prática de Estágio Supervisionada, o que justificou a implementação dos Jogos Lúdicos Cooperativos.

5.2.5.3. Programa de intervenção

O programa de intervenção decorreu ao longo de 6 semanas (12 aulas), com duas aulas semanais, uma de 45 minutos e outra de 90 minutos. Em cada aula durante a intervenção o primeiro exercício, de ativação geral, incluiu um Jogos Lúdicos Cooperativos adaptado às características da turma, com foco em atividades que promovessem a interdependência positiva, a comunicação e a resolução colaborativa de problemas. Nas duas primeiras semanas foram planeadas atividades simples, como por exemplo, a "Ilha do Tesouro" (os alunos deviam atravessar um espaço delimitado sem tocar no chão, utilizando apenas materiais fornecidos) e "Cadeia Humana" (os alunos formaram uma corrente e passaram objetos sem quebrar a ligação). estes exemplos de atividades foram

usados para familiarizar os alunos com o conceito de cooperação. Nas semanas seguintes foram elaborados jogos mais complexos, como por exemplo, a "Construção da Torre" (construíram uma estrutura com materiais limitados, exigindo planeamento conjunto) e "Desafio do Labirinto" (navegaram em grupo por um percurso com obstáculos), estes exemplos de jogos foram implementados para reforçar a comunicação e a confiança mútua. Estas dinâmicas foram planeadas para minimizar a competição e enfatizar a colaboração, com regras que exigiam a participação de todos os membros para alcançar o sucesso da tarefa proposta.

Tabela 5. Plano de Jogos Lúdicos Cooperativos para Coesão de Grupo.

Semana	Nº	Jogo Lúdico Cooperativo	Objetivo Principal	Tipo de Coesão	Duração (min)
1	1	Ilha do Tesouro	Promover colaboração e resolver problemas conjuntivamente	Social/Tarefa	15
1	2	Cadeia Humana	Fomentar união e coordenação motora	Social	20
2	3	Transportar a Bola em Equipa	Desenvolver sincronização, equilíbrio e comunicação	Tarefa/Social	15
2	4	Labirinto Cooperativo	Estimular planejamento estratégico e confiança	Tarefa/Social	20
3	5	Torre de Cartão	Incentivar criatividade e cooperação	Tarefa/Social	15
3	6	Campo Minado	Fortalecer decisões conjuntas e comunicação verbal	Tarefa	20
4	7	Rede de Corda Humana	Promover interdependência física e escuta ativa	Social	15
4	8	Mímica em Equipa	Desenvolver comunicação não verbal e empatia	Social	20
5	9	Círculo das Emoções	Favorecer partilha emocional e laços afetivos	Social	15
5	10	Equilíbrio em Equipa	Estimular apoio mútuo e confiança	Social/Tarefa	20
6	11	Sopa de Letras Humana	Promover cooperação cognitiva e agilidade	Tarefa/Social	15

6	12	Corrida das Tarefas	Desenvolver organização e cumprimento de metas	Tarefa	20

5.2.5.4. Recolha e análise dos dados

Questionários

Este estudo baseia-se em instrumentos validados, como o YSEQ adaptado para o contexto português por Bessa et al. (2024), que permite avaliar de forma abrangente a dinâmica de coesão de grupo em contextos escolares. A combinação destas ferramentas assegura uma abordagem robusta e fundamentada para a análise do impacto dos Jogos Lúdicos Cooperativos.

O instrumento YSEQ, adaptado (Anexo 15), foi aplicado antes (pré-teste) e após (pós-teste) a intervenção, avaliando dimensões de coesão de tarefa (e.g., esta equipa dá-me oportunidades suficientes para melhorar o meu desempenho) e coesão social (e.g., eu irei manter contato com os meus colegas de equipa após o final do ano), com respostas numa escala de Likert de 1 a 9.

Os dados dos questionários foram analisados no SPSS (versão 21). Para cada questão do YSEQ, foram calculadas médias e desvios-padrão (DP) para os pré e pós-testes. Foi utilizado o teste não paramétrico de Wilcoxon para comparar as diferenças entre os dois momentos. O nível de significância foi fixado em $p \leq 0,05$.

Entrevistas

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas aos alunos para explorar as suas perceções acerca da sua experiência de participação nos Jogos Lúdicos Cooperativos bem como a influência educativa dessa participação. Um grupo de 10 alunos foi selecionado aleatoriamente no final da intervenção tendo de decorrido cada entrevista com um grupo de cinco alunos. As entrevistas duraram em média de 15 minutos e tiveram 14 questões como base nas quais se incluíram: o que é para ti a cooperação? Como sentes que as atividades realizadas contribuíram para o fortalecimento da união da turma em tarefas específicas e nas interações sociais? O guião das entrevistas é apresentado no

Anexo 16. As entrevistas foram gravadas através da aplicação “Gravação” do telemóvel e transcritas por mim ao ouvir a gravação do áudio.

Fichas de Reflexão

Foram utilizadas fichas de reflexão para captar as perceções individuais dos alunos após cada aula, com foco na união do grupo e no trabalho colaborativo. Os alunos responderam a cinco questões abertas, baseadas no modelo de prática reflexiva de Schön (2017):

1. Senti que a minha equipa trabalhou bem em conjunto? Porquê?
2. Quais foram os maiores desafios para a coesão da equipa durante o jogo?
3. Como contribui para o sucesso da minha equipa hoje?
4. Que estratégias ajudaram a melhorar a coesão do grupo?
5. O que poderia ser feito para fortalecer ainda mais a colaboração na próxima atividade?

Foi delineado um protocolo de treino em competências qualitativas com a orientação de um professor especialista (Professor Orientador) em pesquisa qualitativa, contemplando as seguintes etapas:

- Preparação das entrevistas;
- Práticas simuladas de entrevistas;
- Desenvolvimento de escuta ativa e neutralidade;
- Reflexão orientada após entrevistas.
- Revisão do guião das entrevistas;
- Prática passo-a-passo da análise temática com recurso uma base de dados diferenciada.

A análise temática dos dados qualitativos emanantes das entrevistas e das reflexões seguiu os passos de Braun e Clarke (2006). Nomeadamente, a familiarização inicial com os dados, que consistiu na leitura repetida das transcrições para identificar ideias iniciais. Codificação inicial para identificar códigos descritivos (e.g., "confiança mútua", "respeito") em excertos relevantes. O agrupamento dos códigos em categorias (e.g., "Coesão Social", "Interdependência Positiva") e por sua vez, a formulação de temas com a capacidade de captar o conteúdo e essência desse agrupamento de categorias.

Seguiu-se o revisitar final dos temas, verificando-se a coerência interna e relevância dos temas (e das categorias e trechos dos dados nele incluídos) em relação aos objetivos do estudo. Finalmente, atribuiu-se o *label* final num processo de refinamento até chegar a expressões autoexplicativas como "Transformação na Perceção da EF" e "Relações Interpessoais" (ver Tabela 9 nos resultados).

5.2.5.5. Procedimentos

Pré-teste: Aplicação do YSEQ.

Intervenção: Implementação do programa de 6 semanas, com preenchimento semanal das fichas de reflexão.

Pós-teste: Reaplicação dos questionários e realização das entrevistas.

Cuidados: Antes da aplicação de qualquer instrumento, foi explicado claramente aos alunos que os dados recolhidos não teriam qualquer impacto nas suas avaliações. Foi igualmente enfatizado que não existiam respostas certas ou erradas, destacando que o objetivo era compreender as suas perceções, experiências e aprendizagens. Informei também que a participação era opcional e que poderiam recusar a sua colaboração sem consequências. A confidencialidade das respostas foi assegurada, explicando que os dados seriam anónimos e utilizados exclusivamente para fins de investigação.

5.2.6. Resultados

Dados quantitativos (questionários)

Os resultados dos questionários são apresentados na tabela 6. Verificaram-se melhorias significativas na coesão de tarefa e social após a intervenção. Para a coesão de tarefa, os valores de média aumentaram de forma estatisticamente significativa de 6,2 (DP = 0,27) no pré-teste, para 7,9 (DP = 0,24) no pós-teste ($Z = -4,026$, $p < 0,001$). Para a coesão social, os valores de média incrementaram de forma estatisticamente significativa de 5,8 (DP = 0,29) para 7,4 (DP = 0,26) ($Z = -4,033$, $p < 0,001$).

Tabela 6. Medidas descritivas Coesão de Grupo (média e desvio padrão).

Coesão Grupo	Pré-teste	Pós-teste	
	Média (DP)	Média (DP)	Z/p
Coesão Tarefa	6,2 (0,27)	7,9 (0,24)	-4,026[b] ,000
Coesão Social	5,8 (0,29)	7,4 (0,26)	-4,033[b] ,000

Z refere-se ao valor do teste de Wilcoxon; p indica o nível de significância (p ≤ 0,05).

A tabela 7 apresenta as medidas descritivas e valores de Wilcoxon teste relativo às questões da Coesão da Tarefa. Verificaram-se incrementos estatisticamente significativos do pré para o pós-teste (p < 0,001) em todas as questões-conceitos respondidos.

Tabela 7. Medidas descritivas Questões da Coesão da Tarefa (média e desvio padrão).

Coesão Tarefa	Pré-teste	Pós-teste	
	Média (DP)	Média (DP)	Z/p
Questão 1	6,1 (0,80)	7,9 (0,77)	-3,867[b] ,000
Questão 4	6,3 (0,66)	8,1 (0,86)	-3,769[b] ,000
Questão 6	6,2 (0,81)	7,8 (0,81)	-3,775[b] ,000
Questão 8	6,4 (0,74)	8,1 (0,83)	-3,875[b] ,000
Questão 11	6,2 (0,83)	7,7 (0,44)	-3,901[b] ,000
Questão 13	6,1 (0,77)	7,7 (0,46)	-4,008[b] ,000
Questão 14	6,3 (0,85)	8,1 (0,80)	-3,879[b] ,000

Z refere-se ao valor do teste de Wilcoxon; p indica o nível de significância (p ≤ 0,05).

A tabela 8 apresenta as medidas descritivas e valores do Wilcoxon teste relativos às questões da Coesão Social. Verificaram-se incrementos estatisticamente significativos do pré para o pós-teste (p < 0,001) em todas as questões-conceitos respondidas.

Tabela 8. Medidas descritivas Questões da Coesão Social (média e desvio padrão).

Coesão Social	Pré-teste	Pós-teste	
	Média (DP)	Média (DP)	Z/p
Questão 2	5,7 (0,72)	7,4 (0,67)	-3,992[b] ,000
Questão 3	6,2 (0,73)	7,6 (0,59)	-3,792[b] ,000
Questão 5	5,7 (0,77)	7,3 (0,56)	-3,886[b] ,000
Questão 7	6,1 (0,92)	7,7 (0,72)	-3,552[b] ,000

Questão 9	5,7 (0,78)	7,2 (0,44)	-3,789[b] ,000
Questão 10	5,9 (0,83)	7,5 (0,60)	-3,695[b] ,000
Questão 12	5,6 (0,68)	7,5 (0,36)	-3,891[b] ,000

Z refere-se ao valor do teste de Wilcoxon; p indica o nível de significância ($p \leq 0,05$).

Dados qualitativos (entrevistas e reflexões)

A análise temática, tabela 9, identificou dois temas principais, "Perceção sobre a EF" e "Coesão de Grupo".

Tabela 9. Análise temática.

Tema	Categoria	Código	Excertos	Analytic notes
Perceção sobre a EF	- Valorização da cooperação - Cidadania ativa - Mudança de paradigma na EF - Internalização dos valores cooperativos	transformação	"para mim EF era competição, mas este ano com o trabalho cooperativo mudei de ideia"; "deixámos de ser tão competitivos"; "agora respeitamos mais os colegas";	Mostra uma mudança da interpretação da EF motivada pelas práticas cooperativas.
Coesão de Grupo	- Coesão social e Interdependência positiva - Extensão da Responsabilidade individual e partilhada - Eficiência grupal - Empatia social	Relações interpessoais. Escutar, partilhar, apoiar. Reforço positivo.	"aprendemos a confiar nos outros para completar os desafios"; "foi mais fácil quando combinámos o que íamos fazer"; "ajudei quem estava com mais dificuldades"; "ajudámos colegas que nunca tínhamos ajudado"; "elogiei os meus colegas";	Os Jogos Lúdicos Cooperativos revelam-se centrais na promoção da coesão e envolvimento.

No referente ao tema ***Perceção sobre a EF***, os alunos relataram uma mudança na visão da EF, de uma prática centrada na competição para uma abordagem valorizadora da cooperação. Excertos como "deixámos de ser tão competitivos" (aluno M, E1) e "agora respeitamos mais os colegas" (aluno R, E1) indicam uma internalização de valores cooperativos, influenciada pelos Jogos Lúdicos Cooperativos.

Nos respeitante à ***Coesão de Grupo***, códigos como "confiança mútua", "apoio" e "reforço positivo" destacam a promoção de relações interpessoais e interdependência positiva:

“para mim EF era competição, mas este ano com o trabalho cooperativo mudei de ideia” (aluno R, E2);

“deixámos de ser tão competitivos” (aluno M, E1);

“agora respeitamos mais os colegas” (aluno R, E1).

Escutar, partilhar, apoiar foram conceitos presentes num processo de contribuição de todos os alunos para a realização com sucesso dos objetivos das atividades. Os alunos referiram que os Jogos Lúdicos Cooperativos facilitaram a colaboração, especialmente em momentos desafiadores, como na atividade “Desafio do Labirinto”:

“Foi mais fácil quando combinámos o que íamos fazer” (aluno A, E2)

“Ajudei quem estava com mais dificuldades” (aluno L, E2);

“Ajudámos colegas que nunca tínhamos ajudado” (aluno F, E1);

Verificando-se um incremento na disposição dos alunos para fornecerem reforços positivos aos colegas:

“Elogiei os meus colegas” (aluno M, E1);

5.2.7. Conclusões e discussão

Este estudo demonstrou que os Jogos Lúdicos Cooperativos poderão ser uma ferramenta eficaz para promover a coesão de grupo numa turma do 7º ano com elevado nível de competitividade. Os resultados quantitativos indicam melhorias significativas na coesão de tarefa e social, enquanto os dados qualitativos revelam uma mudança positiva na perceção da EF e um fortalecimento das relações interpessoais. A combinação de métodos mistos permitiu uma compreensão aprofundada do impacto dos Jogos Lúdicos Cooperativos, destacando sua relevância para a prática pedagógica em EF. Estes achados sugerem que os Jogos Lúdicos Cooperativos podem ser integrados regularmente nas aulas de EF para fomentar ambientes mais inclusivos e colaborativos, especialmente em turmas com dinâmicas competitivas. A prática reflexiva, guiada pelas fichas, também se revelou essencial para consolidar os aprendizados dos alunos.

No global, os resultados do estudo, ao demonstrarem aumento na coesão social, corroboram as Aprendizagens Essenciais da EF, que enfatizam o

desenvolvimento de competências socioafetivas como a colaboração e o respeito mútuo (DGE, 2018).

No diálogo com a literatura existente no tema, os resultados deste estudo corroboram e expandem as conclusões da literatura revisada, reforçando a eficácia dos Jogos Lúdicos Cooperativos na promoção da coesão de grupo em contextos de EF.

Os resultados quantitativos, que indicaram melhorias significativas na coesão da tarefa e coesão social estão alinhados com os achados de Leo et. Al (2022), que demonstraram que a coesão social favorece um melhor ambiente relacional em contextos escolares. Da mesma forma, Bessa et al. (2024) confirmaram a validade do YSEQ para avaliar a coesão de grupo, incluindo dimensões sociais e de tarefa, o que foi replicado neste estudo ao utilizar o YSEQ adaptado. A melhoria observada nas relações interpessoais, como indicado por excertos qualitativos, também corrobora Orlick (2006), que destaca o papel dos jogos cooperativos na promoção de empatia, inclusão e colaboração.

A transformação na perceção dos alunos sobre a EF, de uma visão centrada na competição para uma abordagem valorizada da cooperação, ecoa os achados de Hastie et al. (2000), que indicaram que metodologias cooperativas, como o MED, promovem senso de pertença e coesão. Este estudo reforça essa ideia ao demonstrar, por meio de dados qualitativos, que os alunos passaram a valorizar a colaboração em detrimento da competitividade negativa.

A intervenção dos Jogos Lúdicos Cooperativos, estruturada para promover interdependência positiva e comunicação eficaz, alinha-se com Dyson et al. (2016), que exploraram a co-construção de estratégias de aprendizagem cooperativa em EF, observando melhorias nas habilidades sociais e no desenvolvimento dos alunos. Os Jogos Lúdicos Cooperativos, incentivaram a confiança mútua e o apoio, corroborando os benefícios das abordagens cooperativas descritos na literatura.

Diferentemente de grande parte da literatura revisada, que prioriza abordagens quantitativas (e.g., Leo et al., 2022; Bessa et al., 2024) ou qualitativas (e.g., Dyson et al., 2016), este estudo adotou uma metodologia mista, combinando questionários validados com entrevistas e fichas de reflexão. Essa

abordagem permitiu uma análise mais holística, captando tanto os resultados mensuráveis da coesão quanto as perceções subjetivas dos alunos. A inclusão de dados qualitativos revelou nuances das dinâmicas de grupo que não seriam captadas apenas por questionários, diferenciando este estudo de abordagens mais unidimensionais.

Enquanto os estudos revisados frequentemente se concentram em contextos de ensino secundário (Leo et al., 2022) ou em turmas do 2º ciclo sem ênfase em dinâmicas competitivas (Hastie & Buchanan, 2000), este estudo focou-se numa turma do 7º ano caraterizada por elevada competitividade negativa. Essa especificidade permitiu explorar os Jogos Lúdicos Cooperativos como uma estratégia pedagógica direcionada para mitigar conflitos e promover colaboração num contexto desafiador, preenchendo uma lacuna identificada na literatura.

A intervenção de seis semanas, 12 sessões, foi mais curta do que algumas intervenções descritas na literatura, como as de Hastie et al. (2000), que utilizaram o MED por períodos mais longos. Apesar disso, os resultados significativos sugerem que mesmo intervenções de curta duração podem gerar impactos positivos, especialmente quando bem estruturados e focados em objetivos claros, como a interdependência positiva.

Este estudo corrobora a literatura ao demonstrar que os Jogos Lúdicos Cooperativos poderão ser eficazes na promoção da coesão social e de tarefa, alinhando-se com os achados de Leo et al. (2022), Bessa et al. (2024), Orlick (2006), Hastie et al. (2000), e Dyson et al. (2016). A abordagem mista, o foco numa turma com elevada competitividade negativa e a inclusão de fichas de reflexão representam contribuições originais, preenchendo lacunas na literatura. As características da intervenção, como a idade dos alunos, a estruturação progressiva das atividades e a orientação supervisionada, foram determinantes para os resultados positivos, apesar da curta duração e da experiência limitada do EE. Esses elementos sugerem que os Jogos Lúdicos Cooperativos podem ser uma ferramenta pedagógica poderosa na EF, especialmente em contextos desafiadores, desde que implementados com planeamento cuidadoso e suporte adequado.

5.2.8. Limitações do estudo

Se olhados numa perspetiva mais positivistas, o número de participantes na intervenção foi reduzido por se ter realizado com uma única turma de 21 alunos. Contudo, se por um lado, pode ser argumentado que este fator limita a generalização dos resultados, a natureza mista deste estudo permitiu aprofundar um pouco mais a visão dos alunos relativamente às experiências vividas, alinhando uma perspetiva de produto (os questionários) com uma perspetiva do processo (perceção dos alunos sobre a experiência educativa vivida). A duração da intervenção também foi uma limitação dado que, 6 semanas podem não ter sido suficientes para observar mudanças mais profundas na coesão de grupo. De igual modo, não é de descartar que as respostas aos questionários e entrevistas podem ter sido influenciadas pela vontade dos alunos de agradar o professor, uma limitação por vezes associada à utilização de questionários como fonte de dados (Bryman, 2012).

Futuros estudos poderiam explorar a aplicação dos Jogos Lúdicos Cooperativos em turmas de diferentes anos de escolaridade ou com características distintas (turmas menos competitivas que encarem a competição de forma mais saudável). Além disso, a inclusão de um grupo de controlo e uma intervenção de maior duração poderiam reforçar a validade dos resultados. A integração de observações diretas das aulas poderia complementar os dados qualitativos, oferecendo uma visão mais completa das dinâmicas de grupo.

5.2.9. Referências bibliográficas

Bessa, C., Mesquita da Silva, S., Farias, C., & Mesquita, I. (2024). Portuguese Validation of the Youth Sport Environment Questionnaire (YSEQ) for the Physical Education Context. *Education Sciences*, *14*(12), 1276. https://doi.org/10.3390/educsci14121276

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

Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press. https://ktpu.kpi.ua/wp-content/uploads/2014/02/social-research-methods-alan-bryman.pdf

Carron, A. V., Widmeyer, W. N., & Brawley, L. R. (1985). The Development of an Instrument to Assess Cohesion in Sport Teams: The Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport Psychology*, *7*(3), 244–266. https://doi.org/10.1123/jsp.7.3.244

Dyson, B. P., Colby, R., & Barratt, M. (2016). The Co-Construction of Cooperative Learning in Physical Education With Elementary Classroom Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, *35*, 370–380. https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0119

Farias, C., Teixeira, J., & Mesquita, I. (2024). Abordagem de ensino em educação física centrada no aluno: Por que é necessária e no que consiste? In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 21-40). FADEUP.

Gallahue, D. L. (2012). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (7ª ed.). McGraw-Hill.

Gillies, R. M. (2014). Cooperative learning: Developments in research. *International journal of educational psychology*, *3*(2), 125-140.

Hastie, P. A., & Buchanan, A. M. (2000). Teaching Responsibility through Sport Education: Prospects of a Coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *71*(1), 25–35. https://doi.org/10.1080/02701367.2000.10608877

Leo, F. M., Fernández-Río, J., Pulido, J. J., Rodríguez-González, P., & López-Gajardo, M. A. (2023). Assessing class cohesion in primary and secondary education: Development and preliminary validation of the class cohesion questionnaire (CCQ). *Social Psychology of Education*, *26*(1), 141-160.

Orlick, T. (2006). *Cooperative games and sports: Joyful activities for everyone.* Human kinetics.

Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.

6. Conclusão

O EP foi uma experiência transformadora, que consolidou os conhecimentos teóricos adquiridos no MEEFEBS e permitiu a sua aplicação prática num contexto escolar real. Ao longo do ano letivo, enfrentei desafios que testaram a minha resiliência, organização e capacidade de reflexão, mas também proporcionaram um crescimento significativo enquanto futuro professor de EF. A interação com os alunos, o PC, o PO e o NE foram essencial para desenvolver competências pedagógicas, técnicas e socioafetivas.

A prática pedagógica, estruturada em torno de diferentes modelos (MID, Abordagens Baseadas no Jogo, MED e Aprendizagem Cooperativa), permitiu-me adaptar estratégias às características dos alunos, promovendo aprendizagens significativas e inclusivas. A implementação dos Jogos Lúdicos Cooperativos revelou-se particularmente impactante, reduzindo a competitividade excessiva e fortalecendo a coesão de grupo, como evidenciado pelos resultados do estudo conduzido. Esta experiência reforçou a minha convicção sobre a importância da EF na formação integral dos alunos, indo além do desenvolvimento motor para promover valores como a colaboração, o respeito e a cidadania.

Os desafios, como a gestão do comportamento, a complexidade da avaliação e o elevado volume de trabalho, foram superados com o apoio do PC e do PO, que proporcionaram orientações valiosas e incentivaram a reflexão crítica. A participação em atividades da comunidade escolar, como o Corta-Mato e o projeto “Mais Movimento Menos Telemóveis”, ampliou a minha compreensão do papel do professor na integração escola-comunidade, destacando a relevância de iniciativas que conectam a EF a objetivos sociais e educativos mais amplos.

Olhando para o futuro, pretendo continuar a desenvolver as minhas competências pedagógicas, aprofundando o conhecimento em modelos de ensino e estratégias de avaliação, especialmente em contextos heterogéneos. Esta experiência solidificou a minha identidade profissional, reforçando o compromisso com uma prática docente reflexiva, ética e centrada no aluno. A

EF, enquanto pilar da educação, tem o potencial de transformar vidas, e este estágio foi o primeiro passo para contribuir para essa missão.

7. Referências Bibliográficas

Araújo, R., Mesquita, I., & Hastie, P. (2014). *Aprendizagem baseada em modelos na Educação Física: Implicações para a formação de professores*. *Revista Motricidade, 10*(2), 45-60.

Armour, K. M., Casey, A., & Goodyear, V. A. (2016). A Pedagogical Cases Approach to Understanding Digital Technologies and Learning in Physical Education. In A. Casey, V. A. Goodyear, & K. M. Armour (Eds.), *Digital technologies and learning in physical education: Pedagogical cases* (pp. 1–14). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315670164-1

Bailey, R. (2006). *Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. Journal of School Health,* 76(8), 397–401. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x

Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 241–268). Porto: Editora FADEUP.

Darido, S. C., & Souza Júnior, O. M. (2017). *Para ensinar Educação Física: Possibilidades de práticas pedagógicas na escola*. Campinas, Brazil: Papirus.

Direção-Geral da Educação. (2014). Perfil do professor do século XXI. https://www.dge.mec.pt/

Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens essenciais: Educação física – Ensino básico e secundário. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/educacao_fisica.pdf

Dyson, B. P., Colby, R., & Barratt, M. (2016). The Co-Construction of Cooperative Learning in Physical Education With Elementary Classroom

Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, *35*, 370–380. https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0119

Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Quest*, *56*(2). https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823

Farias, C., Pill, S., & Griffin, L. (Eds.). (2025). *Game-based approaches in physical education: International applications* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781032723327

Farias, C., Teixeira, J., & Mesquita, I. (2024). Abordagem de ensino em educação física centrada no aluno: Por que é necessária e no que consiste? In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física*. FADEUP.

Farias, C., Hastie, P. A., & Mesquita, I. (2017). Scaffolding student–coaches' instructional leadership toward student-centred peer interactions: A yearlong action-research intervention in sport education. *European Physical Education Review, 24*(3), 269–291. https://doi.org/10.1177/1356336x16687303

Freire, J. B., & Scaglia, A. J. (2003). *Educação como prática corporal.* Scipione.

Gallahue, David L., Ozmun, John C., Goodway, Jacqueline D. (s.d.). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults*. McGraw Hill Higher Education.

Graça, A., & Mesquita, I. (2019). *Ensino dos jogos desportivos coletivos: Fundamentos e aplicações pedagógicas*. Porto: Edições FADEUP.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, *7*(3), 401-421. https://doi.org/10.5628/rpcd.07.03.401

Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.

Mesquita, I. (2012). *O planeamento em Educação Física: Da intencionalidade à operacionalização. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, *12*(1), 5–18.

Mesquita, I., & Afonso, J. (Eds.). (2023). *Feedback contínuo bidirecional entre avaliação e implementação em contextos educativos*. Editora FADEUP.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. Pedagogia do desporto, 39-68.

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: Conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In A. Graça & J. Oliveira (Eds.), *O ensino dos jogos desportivos coletivos* (3rd ed., pp. 315–340). Universidade do Porto.

Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Routledge.

Morouço, P., Batalha, N., & Fernandes, R. J. (Eds.). (2016). *Natação e Atividades Aquáticas: Pedagogia, Treino e Investigação.* Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria.

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

Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. (2012). *Physical education's role in public health: Steps forward and backward over 20 years and hope for the future. Research Quarterly for Exercise and Sport, 83*(2), 125–135. https://doi.org/10.1080/02701367.2012.10599842

Sarmento, H. (2005). A formação pedagógica dos professores de Educação Física: Tensões e desafios. In *Atas do Congresso Internacional de Formação de Professores* (pp. 121–134). Universidade de Évora.

Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.

Sherrill, C. (2003). *Adapted Physical Activity, Recreation, and Sport: Crossdisciplinary and Lifespan* (6ª ed.). McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.

Siedentop, D. (1994). *Introduction to physical education, fitness, and sport*. Mayfield.

Siedentop, D., Hastie, P., & van der Mars, H. (2020). *Complete guide to sport education (3rd ed.)*. Human Kinetics.

Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality Pe Through Positive Sport Experiences.* Human Kinetics Publishers.

Teoldo da Costa, I., Greco, P. J., Mesquita, I., Graça, A. & Garganta, J. (2010). *O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos*. Revista Palestra, 10, 69–77, 2010.

Whitehead, M. (2010). *Physical literacy throughout the lifecourse.* Routledge.

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment.* Solution Tree Pre.

8. Anexos

Anexo 1. Planeamento 1º Período.

1º PERÍODO							
Planeamento Anual			Fitescola	Voleibol	Andebol	Natação	Orientação
Mês	Data	Aula					
Setembro	17	1	1				
	18	2 e 3	2 e 3				
	24	4		1			
	25	5 e 6		2 e 3			1
Outubro	1	7		4			
	2	8 e 9		5 e 6			2
	8	10	Captações DE				
	9	11 e 12	Captações DE				
	15	13	4				3
	16	14 e 15				1 e 2	
	22	16		7			
	23	17 e 18				3 e 4	
	29	19	5				4
	30	20 e 21				5 e 6	
Novembro	5	22		8			
	6	23 e 24				Visita de estudo	
	12	25			1		
	13	26 e 27				7 e 8	
	19	28			2		
	20	29 e 30				9 e 10	
	26	31			3		
	27	32 e 33				11 e 12	
Dezembro	3	34			4		
	4	35 e 36				13 e 14	
	10	37			5		
	11	38 e 39				15 e 16	
	17	40					

Anexo 2. Planeamento 2º Período.

2º PERÍODO					
Planeamento Anual			Basquetebol	Ginástica	Atletismo
Mês	Data	Aula			
Janeiro	7	41			1
	8	42 e 43	1 e 2		
	14	44			2
	15	45 e 46	3 e 4		
	21	47			3
	22	48 e 49	5 e 6		
	28	50			4
	29	51 e 52	7 e 8		
Fevereiro	4	53			5
	5	54 e 55			6 e 7
	11	56	9		
	12	57 e 58	10 e 11		
	18	59	12		
	19	60 e 61	13 e 14		
	25	62		1	
	26	63 e 64		2 e 3	
Março	11	65		4	
	12	66 e 67		5 e 6	
	18	68		7	
	19	69 e 70		8 e 9	
	25	71		10	
	26	72 e 73		11 e 12	
Abril	1	74		13	
	2	75 e 76		14 e 15	

Anexo 3. Planeamento 3º Período.

3º PERÍODO					
Planeamento Anual			Badminton	Futebol	Atletismo
Mês	Data	Aula			
Abril	22	77	1		
	23	78 e 79	2 e 3		
	29	80			8
	30	81 e 82	Visita de estudo		
Maio	6	83	4		
	7	84 e 85	Dia Aberto		
	13	86	5		
	14	87 e 88	6 e 7		
	20	89	8		
	21	90 e 91		1 e 2	
	27	92		3	
	28	93 e 94		4 e 5	
Junho	3	95		6	
	4	96 e 97		7 e 8	
	11	98 e 99		9 e 10	

Anexo 4. Unidade Didática de Badminton.

			Período	3º Período					
			Mês	Abril		Maio			
			Dia	22	23	6	14	20	21
			Duração	45 min.	90 min.	45 min.	90 min.	45 min.	90 min.
			Aula	1	2 e 3	4	5 e 6	7	8 e 9
Habilidades Motoras		Pega		Avaliação Diagnóstica	I/E	E	E	C	Avaliação Final
		Posição Base				I/E	E	C	
		Deslocamentos				I/E	E	C	
		Clear			I/E	E	E	C	
		Lob			I/E	E	E	C	
		Serviço			I/E	E	E	C	
Condição Física e Fisiológica	Capacidades Condicionais	Resistência/Velocidade		✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Força		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Capacidades Coordenativas	Coordenação		✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Equilibrio ou Orientação Cinestésica		✓	✓	✓	✓	✓	✓
Cultura Desportiva	Regras			✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Terminologia Especifica			✓	✓	✓	✓	✓	✓
Conceitos Psicóssociais	Fair-play/Disciplina			✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Cooperação			✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Coesão			✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Responsabilidade			✓	✓	✓	✓	✓	✓

Anexo 5. Plano de aula número 1.

Plano de Aula nº1 de __ **Modalidade:** Fitescola **aula nº** 1 **de __**				
Professor: Rui Meneses	**Turma:** 7ºC	**Data:**17/09/2024	**Duração:** 45` **Hora:** 15h40/16h25 **Inicio:** 15h45 **Fim:** 16h20	**Nº de Alunos:**21
UD: Fitescola **Objetivo Específico:** Avaliação da AF com implementação dos testes Fitescola (peso, altura, perímetro da cintura, flexibilidade ombros, senta e alcança); **Conteúdos:** Peso; Altura; Perímetro; Flexibilidade;				**Material:** Balança; Fita métrica; Caixa; Régua;
Função Didática: Análise da AF;				**Local:** Pavilhão

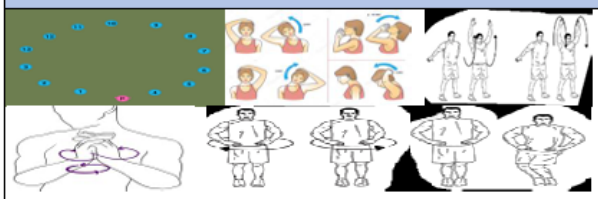
Apresentação **Objetivo:** O aluno presta atenção à apresentação do professor em relação às regras de funcionamento da disciplina e aos critérios de avaliação; **Situação de Aprendizagem:** Sentados em meia-lua em frente ao professor; **Critério de Êxito:** Reter a informação;	**10´**
Ficha Individual do Aluno **Objetivo:** O aluno realiza um questionário sobre as suas informações pessoais; **Situação de Aprendizagem:** Com a utilização do telemóvel preenchem um questionário forms; **Critério de Êxito:** Responder de forma séria às questões;	**10´**
Testes Fitescola **Objetivo:** O aluno regista os valores do peso, altura, perímetro abdominal e flexibilidade; **Situação de Aprendizagem:** Os alunos divididos em 5 estações com 4 alunos (por ordem numérica); Estação 1 – medem e registam o peso; Estação 2 – medem e registam a altura; Estação 3 – medem e registam o perímetro da cintura; Estação 4 – registam se conseguem tocar/agarrar os dedos atrás das costas; Estação 5 – registam a flexão máxima do tronco na posição de sentado no chão; **Critério de Êxito:** Medir e registar com seriedade;	**15´**

Anexo 6. Plano de aula número 68.

Ano Letivo 2024/2025

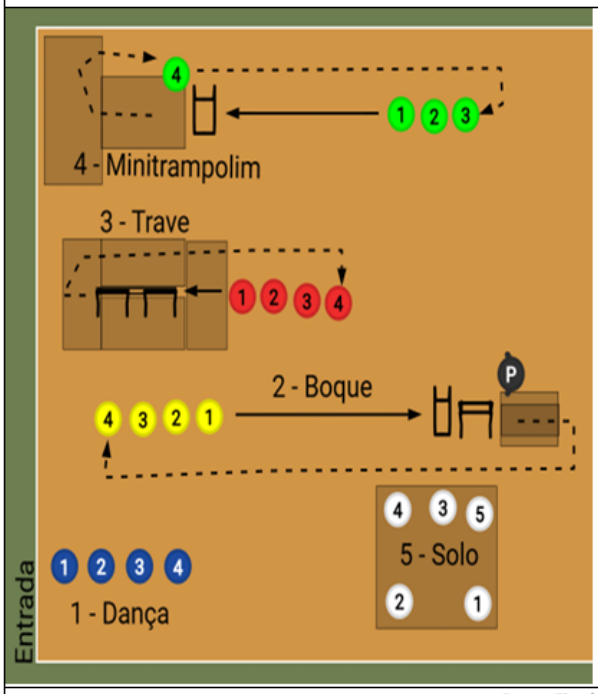
Plano de aula nº 68 de 99								
Professor: Rui Meneses	**Data:** 18/03/2025	**Hora:** 15h40/16h25	**Duração:** 45min	**Início aula:** 15h45	**Fim aula:** 16h20	**Ano/turma:** 7º C	**Nº de alunos:** 21	**Local:** Pavilhão
Unidade Didática: Ginástica (aula 7 de 15)								
Função Didática: exercitação dos saltos no boque e minitrampolim; introdução e exercitação da trave;								
Material: colchões, trampolim reuther, boque, minitrampolim, trave								
Objetivo Específico: salto ao eixo; salto entre-mãos; salto em extensão; salto engrupado; salto de carpa; marcha; meia-volta; saltos;								
Conteúdos: aparelhos (boque, minitrampolim, trave); dança;								
Sumário: Exercitação dos saltos no boque;								

Esquema/Situação de Aprendizagem/Critérios de Êxito



Parte Inicial 10´

Mobilidade articular
Objetivo: ativação geral;
Situação de Aprendizagem: Em círculo realizam exercícios de mobilidade articular (rotação do pescoço, rotação dos ombros, rotação dos pulsos, rotação da anca, rotação dos joelhos);
Critério de Êxito: realiza os exercícios pedidos;
Variante: jogo lúdico;



arte Fundamental 20´

Estação 1 - Dança
Objetivo: realiza uma coreografia;
Situação de Aprendizagem: treinar uma coreografia para a avaliação final;
Critério de Êxito: executa os passos da coreografia;
Estação 2 – boque
Objetivo: salto ao eixo e entre-mãos;
Situação de Aprendizagem: em fila, à vez, os alunos executam as progressões para os saltos ao eixo e entre-mãos; Saltos completos;
Critério de Êxito: transpor o aparelho com os membros inferiores acentuadamente afastados e estendidos; transpor o aparelho com os joelhos junto ao peito;
Estação 3 – Trave
Objetivo: deslocar e saltar na trave;
Situação de Aprendizagem: em fila, à vez, os alunos executam os movimentos na trave;
Critério de Êxito: utilizando a posição dos braços para ajudar a manter o equilíbrio;
Estação 4 – Minitrampolim
Objetivo: salto em extensão, engrupado e de carpa;
Situação de Aprendizagem: em fila, à vez os alunos fazem saltos;
Critério de Êxito: com elevação rápida dos braços e receção equilibrada no colchão de queda;
Estação 5 - Solo
Objetivo: realizar movimentos gímnicos;
Situação de Aprendizagem: trabalhar os elementos gímnicos, com progressões; realizar figuras a pares, trios, 4/5 elementos;
Critério de Êxito: elabora e realiza uma sequência de habilidades no solo que combine destrezas gímnicas, de acordo com as exigências técnicas indicadas;

Parte Final 5´

Retorno à calma;
Breve feedback da aula;

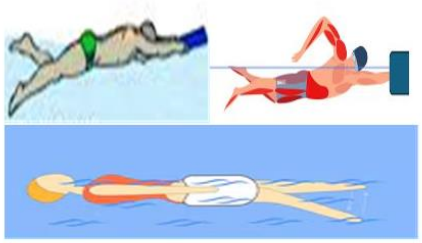
Anexo 7. Cartão de tarefa Natação.

Cartão de Tarefas Aula 13 e 14

Tarefa 1 – 1. 12,5 m Ação dos Membros Inferiores + Respiração Lateral + Ação Bilateral Membros Superiores

2. 12,5 m COSTAS Ação dos Membros Inferiores + Ação Bilateral Membros Superiores

- Segura placa com 1 mão (Braçada com outro), realiza a braçada com os 2 braços
- Na fase de recuperação (quando o braço sai da água) dobra cotovelo cerca de 90º
- Com o braço dentro de água, estendê-lo de forma a tracionar bem a água



Pista 8 – realiza 2x

Pista 7 – realiza 3x

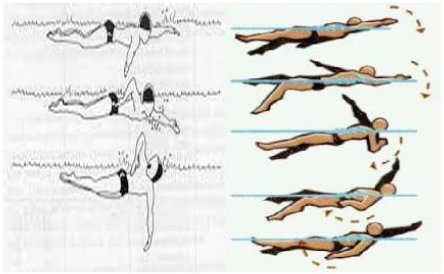
Pista 6 – realiza 4x

Pista 5 – realiza 5x

Tarefa 2 – 1. 12,5 m Crol

2. 12,5 m COSTAS

- Na fase de recuperação (quando o braço sai da água) dobra cotovelo cerca de 90º
- Com o braço dentro de água, estendê-lo de forma a tracionar bem a água



Pista 8 – realiza 2x

Pista 7 – realiza 4x

Pista 6 – realiza 5x

Pista 5 – realiza 6x

Anexo 8. Almoço Saudável.



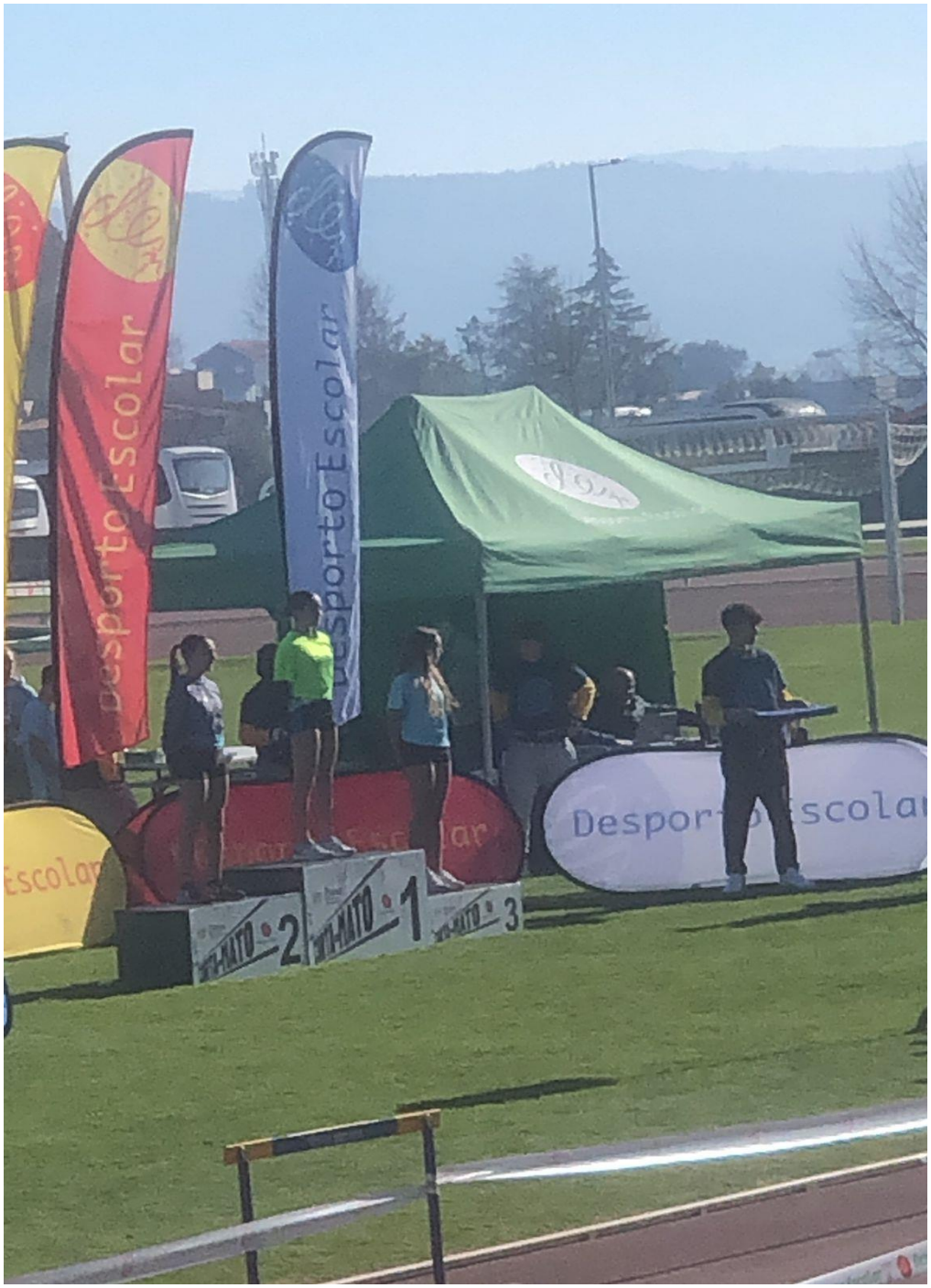
Anexo 9. Caminhada Rosa.



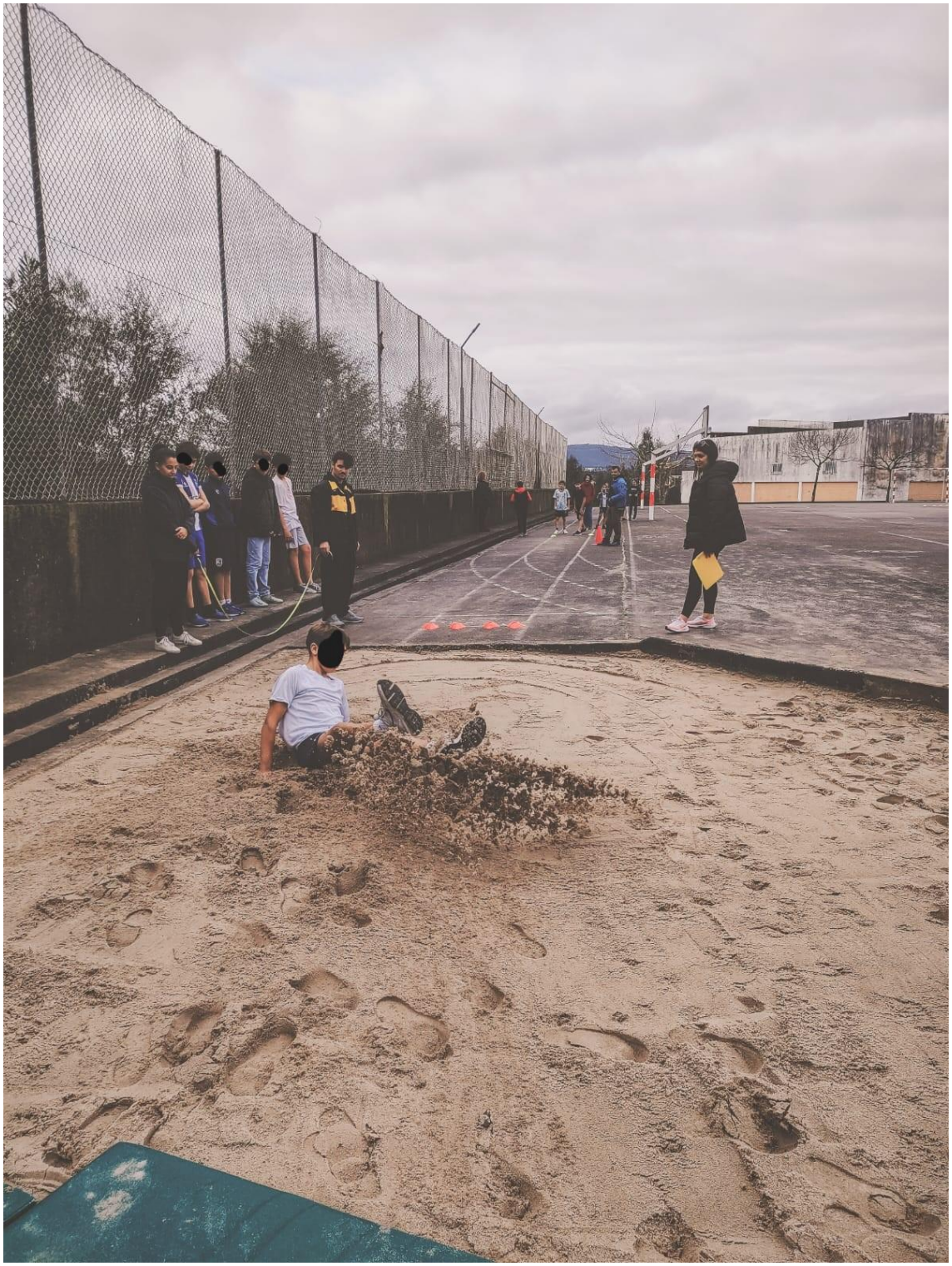
Anexo 10. Feira de São Martinho.



Anexo 11. Corta-Mato Regional.



Anexo 12. Mega-Sprinter.



Anexo 13. Dia Aberto.



Anexo 14. Projeto "Mais Movimento, Menos Telemóveis".



Anexo 15. YSEQ adaptado, utilizado para avaliar a coesão de tarefa e social antes e após a intervenção.

	Discordo Totalmente								**Concordo Totalmente**
Todos nós partilhamos do mesmo compromisso com os objetivos da nossa equipa.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Eu convido os meus colegas de equipa para fazer atividades de lazer comigo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Alguns dos meus melhores amigos estão nesta equipa	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Eu gosto da forma como nós trabalhamos juntos enquanto equipa.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nós passamos tempo uns com os outros sempre que possível quando não estamos nas aulas de Educação Física	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Como equipa, nós somos unidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Eu contacto, frequentemente, com os meus colegas de equipa (telefone, SMS, WhatsApp, internet).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Esta equipa dá-me oportunidades suficientes para melhorar o meu desempenho.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Eu passo tempo com os meus fora das aulas de Educação Física.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Eu irei manter contato com os meus colegas de equipa após o final do ano.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Eu estou satisfeito com a vontade de ganhar da minha equipa.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nós mantemo-nos juntos a fazer atividades fora da aula de Educação Física.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
A minha forma de jogar é semelhante à dos meus companheiros de equipa.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nós gostamos da forma como trabalhamos juntos enquanto equipa.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Anexo 16. Perguntas Entrevista.

Perguntas da Entrevista para o estudo

1. Quando pensas em EF, que ideias ou sentimentos te vêm à ideia? O que é para ti a EF?
2. Qual deve ser o papel da EF na escola e para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos? Sempre pensaste assim? Porquê? Quais os valores mais importantes para ti na EF?
3. O que é para ti a coesão de equipa?
4. O que é para ti a cooperação?
5. Que importância poderão ter esses elementos educativos (coesão e cooperação)? Porquê?
6. Vamos pensar nas nossas aulas de EF e num aspeto em específico. Os JLC o que sentes ou te ocorre quando pensas nestas experiências?
7. Pensa na união de equipa, qual o papel que os JLC ajudaram a equipa a trabalhar mais unida ou a esforçar-se mais para atingir os objetivos de grupo? Porquê?
8. Em que momentos achaste mais fácil ou difícil colaborar com os teus colegas?
9. Notaste mudanças na forma como os colegas interagem durante os jogos? Quais?
10. Consideras que estes jogos melhoraram o ambiente da turma? Porquê?
11. Que atividades ou dinâmicas sentes que mais contribuíram para a união do grupo?
12. Como sentes que as atividades realizadas contribuíram para o fortalecimento da união da turma em tarefas específicas e nas interações sociais?
13. Que outros aspetos das aulas que não somente os JLC mais gostaste ou/e menos gostaste?
14. Sentes que os JLC tiveram algum transfere, em relação à coesão social e da tarefa, para as aulas de EF nos outros momentos que não os JLC?