



A Educação em Tela: O Estágio como Obra Viva

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

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Igor Gomes
Porto, julho de 2025

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Gomes, I. (2025). *A Educação em Tela: O Estágio como Obra Viva*. Relatório de estágio profissional. Porto: I. Gomes. Relatório de estágio profissionalizante 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: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; LITERACIA FISICA; APRENDIZAGEM COOPERATIVA; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; REFLEXÃO.

AGRADECIMENTOS

Aos meus **pais**, pelo exemplo constante de esforço e integridade. Foram e continuam a ser o meu maior alicerce, apoiando-me em todas as fases desta jornada.

À minha **namorada**, pela compreensão, carinho e motivação incondicional ao longo deste percurso exigente.

À minha **irmã**, por aguentar as minhas ausências e humores durante este processo.

À Professora Cooperante **Edviges Amorim**, pelo acolhimento caloroso, pela partilha de conhecimentos e pela forma genuína como me integrou na comunidade escolar. O seu apoio marcou decisivamente o meu crescimento profissional.

À **Professora Doutora Paula Batista**, pela sua orientação e disponibilidade constante. A sua ajuda foi determinante neste percurso.

Ao **Cláudio e ao Nelson**, por todo o espírito de equipa, confiança e partilha. Foi um privilégio viver este ano convosco.

.

Por fim, um agradecimento muito especial à minha **turma residente**. Pelo entusiasmo, pelo respeito e pela forma como me fizeram sentir verdadeiramente professor. Cada um de vós deixou uma marca que levarei para sempre comigo.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	III
ÍNDICE GERAL	IV
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	VI
ÍNDICE DE ANEXOS.....	VII
ÍNDICE DE TABELAS.....	VIII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	IX
RESUMO.....	X
ABSTRACT	XI
LISTA DE ABREVIATURAS	XII
1. Introdução	- 1 -
2. Dimensão pessoal.....	- 2 -
2.1. O retrato do artista em formação.....	- 2 -
2.1.1. A intenção antes da cor (Expectativas iniciais)	- 3 -
3. Dimensão profissional.....	- 5 -
3.1. A galeria onde se expõe a obra.....	- 5 -
4. As linhas que moldam o olhar (Concepções e Entendimentos).....	- 7 -
4.1. A identidade por trás da assinatura (Acerca do ser professor)	- 7 -
4.1.1. A dimensão vital da obra (Importância da EF no currículo).....	- 9 -
5. Decisões Anuais	- 11 -
5.1. As cores da paleta (Caracterização da turma).....	- 11 -
5.2. O esboço inicial (Planeamento anual)	- 14 -
5.2.1. O estilo do traço (Unidades didáticas)	- 19 -
5.2.2. O traço antes da cor (Plano de aula)	- 20 -
6. As cores do primeiro semestre.....	- 22 -
6.0.1. Corrida de barreiras e andebol	- 22 -
6.0.2. Badminton	- 28 -
6.1. As cores do segundo semestre	- 29 -
6.1.1. Ginástica Acrobática.....	- 29 -
6.1.2. Voleibol	- 32 -
6.1.3. Lançamento do Martelo	- 33 -
6.1.4. Lançamento do disco e Atividades Rítmicas Expressivas	- 33 -
6.2. Aptidão física.....	- 34 -
6.3. Ensino Básico vs Ensino Secundário	- 36 -
6.4. Pintar telas para além do espaço da aula.....	- 38 -

6.4.1.	Dia europeu do desporto	- 38 -
6.4.2.	Corta-Mato	- 38 -
6.4.3.	Aula de pilates (Alunos de Erasmus).....	- 39 -
6.4.4.	Torneio de futebol	- 40 -
6.4.5.	Direção de turma.....	- 41 -
7.	Literacia Física e Coesão de Grupo numa Unidade de Ensino de Voleibol: estudo com alunos do ensino secundário.....	- 42 -
7.1.	Resumo.....	- 42 -
7.2.	Introdução	- 43 -
7.3.	Metodologia.....	- 44 -
7.4.	Resultados e Discussão	- 54 -
7.4.1.	Acerca das aquisições na Literacia Física	- 56 -
7.5.	Conclusão	- 67 -
7.6.	Referências bibliográficas	- 69 -
8.	O Último Retoque na Tela (Reflexão final)	- 71 -
9.	Referencias bibliográficas.....	- 73 -

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Autoavaliação	- 56 -
Gráfico 2 - Autoavaliação - Domínio Cognitivo	- 58 -
Gráfico 3 - Autoavaliação - Domínio Afetivo/Psicológico.....	- 60 -
Gráfico 4 - Autoavaliação - Domínio Social	- 63 -
Gráfico 5 - Autoavaliação - Domínio Motor	- 65 -

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Estrutura do Plano de Aula	- 75 -
Anexo 2 - Exemplo ficha de avaliação badminton.....	- 76 -
Anexo 3 - Exemplo plano de treino de aptidão física.....	- 77 -
Anexo 4 - Exemplo plano de treino elaborado por grupo de alunos	- 78 -

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Planejamento Anual inicial	- 15 -
Tabela 2 - Planejamento Anual Final	- 16 -
Tabela 3 - Tabela de autoavaliação	- 47 -

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modalidades Lecionadas por Semestre	- 17 -
Figura 2 - Torneio 1	- 25 -
Figura 3 - Torneio 2.....	- 25 -
Figura 4 - Ficha de Observação	- 25 -
Figura 5 - Exemplo dos Critério de Êxito	- 28 -
Figura 6 - Papéis atribuídos	- 30 -
Figura 7 - Grelha AMRAP.....	- 35 -
Figura 8 - Guião da entrevista	- 48 -
Figura 9 - Momento de Reflexão	- 53 -

RESUMO

O estágio profissional representa, simultaneamente, o ponto final de um ciclo académico exigente e o ponto de partida para a construção de uma identidade docente. Este relatório foi elaborado por um estudante-estagiário (o autor), e procura refletir o processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao longo de um ano de prática pedagógica supervisionada. As experiências relatadas tiveram lugar numa escola da área metropolitana do Porto, onde o autor assumiu progressivamente responsabilidades enquanto professor, enfrentando desafios como a gestão do espaço, a adaptação constante das tarefas e a heterogeneidade dos alunos. A prática docente foi enriquecida com a introdução de metodologias diversificadas, a utilização das tecnologias no ensino e a promoção da literacia física nos seus quatro domínios fundamentais. Foi desenvolvido um estudo de investigação-ação com uma turma do 12.º ano, centrado na promoção da coesão do grupo-turma e da literacia física numa unidade didática de voleibol. Através da implementação dos modelos de Educação Desportiva (Siedentop 2019) e de Aprendizagem Cooperativa (David Johnson e Roger Johnson 2020), foi possível envolver os alunos de forma ativa, reflexiva e colaborativa. Este relatório é, assim, o registo de uma obra em construção, feita de traços incertos e camadas de descoberta, mas onde cada pincelada contribuiu para uma visão mais clara e sólida sobre o que significa ser professor de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; LITERACIA FISICA; APRENDIZAGEM COOPERATIVA; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; REFLEXÃO.

ABSTRACT

The school placement represents both the culmination of a demanding academic journey and the starting point for the construction of a teaching identity. This report, written by a pre-service teacher (the author), reflects the personal and professional development process experienced over a year of supervised pedagogical practice. The experiences took place in a school located in the metropolitan area of Porto, where the author progressively assumed teaching responsibilities, facing challenges such as space management, constant task adaptation, and student heterogeneity. The teaching practice was enriched through the implementation of diversified methodologies, the integration of technology in lessons, and the promotion of physical literacy across its four key domains. An action-research study was conducted with a 12th-grade class, focusing on promoting group cohesion and physical literacy through a volleyball teaching unit. By applying the Sport Education Model and Cooperative Learning, it was possible to engage students in an active, reflective, and collaborative learning process. This report stands as the record of a work in progress — composed of uncertain strokes and layers of discovery — where each contribution helped shape a clearer and more grounded understanding of what it means to be a Physical Education teacher.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT; PHYSICAL EDUCATION; PHYSICAL LITERACY; COOPERATIVE LEARNING; SPORT EDUCATION MODEL; REFLECTION.

LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Aprendizagem Cooperativa

AD – Avaliação Diagnóstica

AE – Aprendizagens Essenciais

AS – Avaliação Sumativa

EA – Ensino-Aprendizagem

EC – Escola Cooperante

EF – Educação Física

LF – Literacia Física

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano de Aula

PAA – Planeamento Anual de Aprendizagens

PC – Professora Cooperante

PO – Professora Orientadora

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente relatório de estágio profissional está integrado no plano de estudos do 2.º ciclo do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este documento visa retratar o percurso formativo de um estudante estagiário (o autor), ao longo de um ano letivo de prática supervisionada, em contexto real de ensino.

Esta experiência formativa foi vivida como a criação de uma **obra de arte**: construída com intenção, técnica e emoção. Cada aula, cada interação com os alunos, cada reflexão registada no diário de bordo representou um **traço único sobre a tela**, revelando progressivamente uma identidade profissional. Tal como uma peça artística, este processo exigiu tempo, sensibilidade e constante reconfiguração, mas também permitiu momentos de expressão autêntica, de descoberta e de desenvolvimento.

Neste percurso, o papel das Professora Cooperante (PC) e Professora Orientadora (PO) foi determinante, funcionando como **mentoras deste processo artístico**, ajudando a afinar o olhar pedagógico, a equilibrar os elementos da composição e a manter a coerência entre a intenção e a ação. Como defende Perrenoud (2001), é no confronto com a prática e na reflexão sobre a ação que se vai consolidando uma prática docente crítica, ajustada e profissional.

O relatório encontra-se organizado em **oito capítulos**, cada um refletindo uma fase distinta da experiência de estágio. O **Capítulo 1** apresenta o contexto da escola cooperante, da turma e do núcleo de estágio. O **Capítulo 2** expõe o planeamento e os instrumentos utilizados. O **Capítulo 3** descreve a intervenção pedagógica e as modalidades lecionadas. O **Capítulo 4** foca a avaliação das aprendizagens. No **Capítulo 5** é retratada a articulação com a comunidade educativa. O **Capítulo 6** destaca as iniciativas de participação institucional. No **Capítulo 7** é apresentado o estudo de investigação-ação, centrado na promoção da literacia física (LF) e da coesão do grupo-turma numa unidade de ensino de voleibol. Finalmente, o **Capítulo 8** contém uma reflexão final sobre o desenvolvimento pessoal e profissional vivenciado. Este relatório é, por isso, mais do que um registo técnico, é a **representação simbólica e reflexiva de**

um ano de aprendizagem intensa, onde a Educação Física (EF) foi tanto objeto de estudo como matéria-prima de uma prática pedagógica em constante aperfeiçoamento.

2. Dimensão pessoal

2.1. O retrato do artista em formação

Antes de qualquer obra ganhar forma, existe sempre um momento de contemplação silenciosa diante da tela em branco. É aí que nascem os primeiros traços da identidade de quem a segura - o artista. Também a construção da identidade profissional de um professor começa assim, com experiências, influências e decisões que se vão somando como camadas de tinta, dando cor ao percurso. É neste contexto que apresento o meu autorretrato em construção.

Chamo-me Igor Eduardo de Aguiar Gomes, tenho 23 anos e sou natural de Santa Maria da Feira. Sou licenciado em Educação Física e Desporto pelo Instituto Superior da Maia (ISMAI). Como jovem em formação, considero-me uma pessoa curiosa, humilde, sorridente, responsável e ambiciosa.

A minha paixão pelo desporto manifestou-se desde muito cedo. Aos cinco anos, comecei a praticar futebol federado no Clube Desportivo Feirense, modalidade que permanece como a minha principal preferência desportiva. Até ao momento, continuo federado como praticante de futebol, evidenciando a minha ligação profunda a esta modalidade.

Para além do futebol, influenciado pela minha mãe, iniciei a prática de natação aos 11 anos, uma vez que ela sempre considerou essencial saber nadar. Mantive-me na natação durante três anos, mas, quando considerei que tinha desenvolvido competências adequadas nesta modalidade, deixei a sua prática regular devido à dificuldade em conciliar os treinos de natação com o futebol.

O desporto esteve sempre presente no meu dia a dia, e foi no 9.º ano de escolaridade que enfrentei uma decisão que marcaria o meu futuro, a escolha de ingressar no curso técnico de Desporto. Naquela altura, prevalecia o preconceito de que este curso era destinado a quem não queria “estudar”. Contudo, deparei-me com uma realidade completamente diferente. Fui orientado por professores excepcionais que desempenharam um papel crucial ao

motivarem-me a seguir os estudos superiores na área desportiva.

Durante o ensino secundário, tive oportunidade de realizar um estágio que me permitiu contactar com alunos de diferentes faixas etárias, entre os 6 e os 13 anos. O objetivo deste estágio era lecionar atividades desportivas diversificadas, e essa experiência consolidou ainda mais a minha vontade de prosseguir os estudos e ingressar na universidade.

Já na universidade, no segundo ano de licenciatura, decidi conciliar os estudos com o trabalho, iniciando funções nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs). Esta experiência foi altamente desafiadora, mas revelou-se extremamente enriquecedora, tanto a nível pessoal como profissional, permitiu-me desenvolver uma maior segurança no contacto com crianças, superar dificuldades iniciais e fortalecer a minha responsabilidade. Foi também durante esta etapa que percebi que o ensino seria o meu caminho, decisão que confirmei ao ingressar no mestrado em Ensino da Educação Física na FADEUP. Desde então, a minha motivação para lecionar e contribuir positivamente para a área do ensino tem vindo a crescer de forma significativa.

Por fim realizei o estágio profissional como parte do curso de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Esta etapa foi marcada por um constante esforço para aprender, assumir novas responsabilidades e aperfeiçoar-me enquanto professor e pessoa.

2.1.1. A intenção antes da cor (Expectativas iniciais)

Antes da primeira pincelada numa tela, o artista observa, projeta e antecipa aquilo que deseja criar. É nesse instante de expectativa, onde tudo é ainda potencial, que nascem as intenções da obra. Do mesmo modo, o início do estágio representou para mim esse momento de silêncio interior e análise, onde se definem os contornos do que poderá vir a ser uma construção pedagógica significativa.

Tendo em conta as minhas expectativas iniciais, confesso que me senti algo apreensivo, com o início do estágio, uma vez que esta escola não era a minha primeira opção e eu não tinha qualquer conhecimento prévio sobre o ambiente escolar. Contudo, este facto não diminuiu a minha motivação. Pelo contrário, as expectativas eram elevadas, e encarei esta nova etapa com entusiasmo e

determinação, ciente de que seria um momento crucial para o meu desenvolvimento enquanto futuro docente.

Embora me sentisse confortável no contacto com jovens de diferentes faixas etárias, sobretudo devido a experiências anteriores em contextos informais, como campos de férias, reconhecia os desafios específicos do papel de professor em situações mais formais. Surgiu, assim, um receio natural (próprio de quem se prepara para desenhar a sua primeira grande composição) de não conseguir captar a atenção e o interesse dos alunos, ou de enfrentar dificuldades na gestão da turma, aspetos essenciais para o sucesso da prática pedagógica. Esses receios intensificaram-se ao saber que iria lecionar uma turma do 12.º ano, devido à pequena diferença de idades entre mim e os alunos. Temia que esta proximidade etária pudesse dificultar a construção de uma relação profissional e de autoridade pedagógica, levando os alunos a não me reconhecerem como uma figura docente.

No entanto, à medida que conheci a escola, a sua dinâmica e os métodos de ensino implementados, os receios começaram a esbater-se. O apoio recebido por parte da professora Edviges Amorim, do NE bem como a abertura demonstrada pelos alunos, contribuíram para a criação de um ambiente de ensino propício à aprendizagem, ao crescimento e ao desenvolvimento das minhas competências pedagógicas. Tal como um artista que encontra firmeza no traço à medida que ganha confiança, também eu me senti cada vez mais preparado para enfrentar os desafios da prática pedagógica supervisionada, transformando as minhas inseguranças iniciais numa oportunidade de superação e fortalecimento profissional.

3. Dimensão profissional

3.1. A galeria onde se expõe a obra

Antes de qualquer criação artística ser exposta, o artista precisa de conhecer o espaço onde a sua obra será revelada – a galeria. Esta “galeria”, representada pelo contexto onde se manifesta a prática pedagógica, influencia a forma como se trabalha, se aprende e se comunica com o público. A escola onde fui colocado representou esse espaço, onde a minha identidade profissional em construção começaria a ganhar visibilidade. Embora não tenha sido uma das minhas primeiras escolhas, foi nela que tive a oportunidade de encetar a minha obra pedagógica. Desconhecia a sua realidade, o seu funcionamento e a sua cultura organizacional, pelo que, a experiência revelou-se, desde o início, uma galeria por descobrir, cujas paredes e dinâmicas ainda me eram desconhecidas.

Tendo em conta as experiências vividas ao longo do meu percurso como aluno, e também nas diversas escolas por onde já tinha passado em contextos diferentes, fui surpreendido de forma muito positiva pela eficácia e clareza das regras estabelecidas. Um dos aspetos que mais me chamou a atenção foi a obrigatoriedade do uso de equipamento por parte dos alunos nas aulas de Educação Física, uma prática pouco comum nas escolas por onde já tinha passado. Todos os alunos tinham de utilizar, calção preto, camisola branca ou amarela.

Localizada em Vila Nova de Gaia, a escola tem como missão proporcionar aos alunos um percurso escolar de sucesso e excelência, promovendo um ensino rigoroso e de qualidade. Pretende, assim, contribuir para o desenvolvimento de competências críticas, criativas e autónomas, fomentando uma cidadania ativa, capaz de responder aos desafios da sociedade atual com responsabilidade e sentido ético. (Projeto Educativo 2025–2028).

Esta escola procura afirmar-se como uma instituição de referência na comunidade local e regional, centrando a sua ação na criação de um ambiente educativo exigente, mas equilibrado, baseado no respeito mútuo, na

responsabilização individual e coletiva, e na valorização do conhecimento e do esforço como motores do sucesso escolar e pessoal dos seus alunos.

Num tempo de mudança e de instabilidade de referenciais sociais e culturais, a escola assume um papel central na formação da identidade, promovendo a integração entre conhecimentos, competências e atitudes nos percursos escolares e de vida dos jovens. Neste sentido, a EC posiciona-se como um espaço de diálogo, construção e de partilha democrática dos projetos educativos, capaz de acompanhar e acolher as transformações da comunidade que serve.

Os recursos físicos disponíveis para a lecionação da disciplina de EF incluem dois pavilhões gimnodesportivos, com balneários e gabinetes de apoio à área disciplinar, bem como dois campos de jogos exteriores, entre os quais um polidesportivo ao ar livre. Estes espaços revelam-se adequados à diversidade de matérias presentes nas Aprendizagens Essenciais (AE), objeto de desenvolvimento ao longo do ano letivo.

A identidade institucional e a intencionalidade educativa da ESAG estão espelhadas no seu lema, que sintetiza a missão da escola de forma clara e humanista: **“Ensinar e APRENDER a SER”**, um princípio que orienta não apenas o que se pinta, mas como se pinta, reconhecendo a importância do desenvolvimento integral de cada aluno.

4. As linhas que moldam o olhar (Concepções e Entendimentos)

4.1. A identidade por trás da assinatura (Acerca do ser professor)

Tal como a assinatura no canto de uma tela revela a identidade do artista, também a prática pedagógica espelha quem é o professor, as suas intenções, os seus valores e a sua forma de estar na relação educativa. Ser professor não é apenas aplicar técnicas nem seguir esquemas. É um exercício profundamente humano e reflexivo, em que cada decisão contribui para a construção de uma obra viva - Os percursos de aprendizagem dos alunos.

No caso da EF, a ação docente adquire contornos ainda mais particulares. No meu entender o papel do professor ultrapassa largamente a simples condução da prática desportiva. Trata-se de intervir de forma intencional para promover o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional dos alunos, valorizando o corpo e o movimento como instrumentos de educação integral.

Neste sentido, a EF surge como uma oportunidade privilegiada para promover estilos de vida ativos e saudáveis, bem como competências fundamentais como o respeito, a cooperação, a resiliência e a autonomia. Ensinar, como recorda Perrenoud (2000), é agir em situações dinâmicas e complexas, algo que se tornou particularmente evidente no ensino da EF, onde cada aula exige sensibilidade, flexibilidade e capacidade de adaptação às necessidades do grupo. Além disso, ser professor exige mais do que conhecimento técnico: requer a capacidade de pensar criticamente sobre a prática, de ajustar métodos e de promover aprendizagens significativas. Como defendem Batista et al. (2024), o professor de Educação Física deve assumir-se como um praticó-investigador, capaz de analisar a sua atuação e de a transformar com base em dados, reflexão e intencionalidade pedagógica. Este posicionamento permite criar experiências de aprendizagem mais inclusivas, relevantes e duradouras para os alunos.

Aprender a ser professor configura-se como um processo de transformação, moldado pela interação com o contexto, pelas emoções vividas e pelo apoio dos orientadores, que funcionam como pontes para o desenvolvimento profissional (Gomes, Queirós & Batista, 2019). Assim, promover uma atitude reflexiva não se limita ao aperfeiçoamento de estratégias pedagógicas; é também um compromisso com a formação de cidadãos

autónomos, críticos e socialmente responsáveis. Neste sentido, o papel do professor estende-se muito além da transmissão de conhecimentos, ele é um agente ativo no desenvolvimento integral dos alunos, devendo criar ambientes desafiantes e humanizados, nos quais a autonomia, o pensamento crítico e a responsabilidade possam emergir.

Durante a minha PES fui progressivamente compreendendo que ser professor implica mais do que ensinar conteúdos ou gerir rotinas. É, acima de tudo, criar condições para que os alunos cresçam como indivíduos conscientes, participativos e solidários. A minha experiência revelou-me que o ensino é uma relação, construída com escuta, empatia e intenção.

Neste processo, compreendi também que o pensamento do professor é fortemente influenciado pelo contexto em que atua e pelas situações que vivencia. Como refere Januário (1996), o saber docente constrói-se na ação, sendo moldado pelas decisões que o professor toma no momento, pela reflexão que realiza após a aula e pelas condições concretas da sua prática. Esta consciência ajudou-me a perceber que a identidade profissional não é algo fixo, mas uma construção contínua, tal como uma obra que nunca se dá por terminada, mas está sempre em transformação.

Ao longo da minha formação académica, muitas vezes idealizei o papel do professor, baseando-me nos princípios teóricos, no entanto, a prática revelou-me uma realidade bem mais complexa e desafiadora. O estágio profissional, com os seus altos e baixos, revelou-se um espaço de aprendizagem emocionalmente exigente, mas fundamental para o crescimento pessoal e profissional. Tal como assinalam Gomes, Queirós e Batista (2019), as dificuldades e confrontos iniciais, o chamado “choque com a realidade” tornaram-se na verdade, catalisadores da reflexão e do desenvolvimento profissional.

4.1.1. A dimensão vital da obra (Importância da EF no currículo)

“A Educação Física, mais que outras áreas disciplinares, encontra-se numa situação de maior vulnerabilidade no contexto curricular, pelo que não pode continuar a persistir em fórmulas gastas e em expedientes de mera sobrevivência”
(Batista, 2015, p. 30)

Esta afirmação traduz, de forma lúcida, a realidade vivida pela Educação Física no contexto escolar português. Ao longo do meu percurso académico e das leituras que fui realizando, fui desenvolvendo uma consciência crítica sobre o papel frequentemente marginalizado que esta disciplina ocupa no currículo. Acredito que é urgente revalorizar a Educação Física como uma componente central da formação integral dos alunos, não apenas pela sua dimensão motora, mas sobretudo pelo seu contributo para o desenvolvimento pessoal, social e emocional.

Esta abordagem multidimensional reforça o papel da Educação Física como espaço formativo por excelência, e não como uma simples prática recreativa. Nesse sentido, procurei, ao longo da minha formação e na planificação das experiências letivas, promover atividades diversificadas, desafiantes e inclusivas, fomentando o gosto pelo exercício físico, o empenho pessoal e a responsabilidade coletiva.

Como defende Imbernón (2009), educar hoje é formar indivíduos críticos autónomos e responsáveis, acredito que a EF desempenha um papel central neste desafio. A EF, na sua essência, contribui para este desafio ao proporcionar situações de aprendizagem em que o aluno se confronta com os próprios limites, aprende a superá-los e desenvolve a capacidade de decisão e autorregulação. Promover a autonomia e a capacidade reflexiva do aluno é, assim, essencial para a sua preparação como cidadão ativo e participativo na sociedade.

Na minha perspetiva, a Educação Física deve ser um espaço de inclusão, onde todos os alunos possam encontrar sucesso e prazer na prática, independentemente das suas habilidades de desempenho motor. É através da EF que muitos alunos aprendem a lidar com a frustração, a valorizar o esforço contínuo, a trabalhar em equipa e a respeitar a diferença, tal como reporta a UNESCO, (2015, p. 12): - “A Educação Física de qualidade promove a inclusão,

o respeito pela diversidade e contribui para a coesão social.”

Importa ainda destacar que a EF ocupa um lugar único no currículo escolar, sendo a única disciplina que trata diretamente da corporalidade. Enquanto as restantes áreas do saber se focam maioritariamente em competências cognitivas e abstratas, a Educação Física valoriza o corpo não apenas como instrumento de ação, mas como elemento estruturante da identidade pessoal e social de cada aluno (Bento, 1999).

Como defende Tavares (2009), a EF deve ser entendida como parte integrante da formação integral, pois através dela os alunos aprendem a conhecer e a respeitar o seu corpo, a trabalhar em equipa, a lidar com o esforço, a aceitar a diferença e a superar desafios pessoais. No entanto, esta dimensão nem sempre é devidamente reconhecida, sendo frequentemente desvalorizada em comparação com disciplinas de cariz mais teórico.

Acredito que fortalecer o papel da EF no currículo é garantir que os alunos desenvolvam não apenas o pensamento crítico e o conhecimento, mas também uma consciência corporal indispensável ao seu bem-estar e qualidade de vida. Incorporar a Educação Física numa lógica de formação integral é reconhecer que educar o corpo é educar a pessoa na sua totalidade, é afirmar, com convicção, que esta dimensão da obra educativa é vital e insubstituível.

5. Decisões Anuais

5.1. As cores da paleta (Caracterização da turma)

Nenhum artista começa uma obra sem primeiro observar cuidadosamente a sua paleta, analisando as cores disponíveis, os contrastes, os tons dominantes e os detalhes mais subtis. Do mesmo modo, o professor em formação precisa de conhecer profundamente o grupo de alunos com que vai trabalhar. São eles as cores vivas e variadas que darão forma à sua intervenção pedagógica. Cada aluno representa um tom com as suas próprias intensidades e texturas: uns mais suaves, outros mais vibrantes, uns com traços definidos, outros ainda em esboço.

A turma que me foi atribuída foi uma turma do 12.º ano de escolaridade do Curso de Ciências e Tecnologias. Era composta por 27 alunos, dos quais 7 do sexo masculino e 20 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 17 e os 18 anos, apresentando uma média de idades de 17,5 anos. Trata-se de um grupo com uma paleta de cores variadas, ou seja, com uma composição heterogénea em termos de maturação psicológica, capacidades físicas, motoras e desenvolvimento cognitivo. No entanto, todos revelam uma intenção comum na composição da obra, evidenciada por uma atitude respeitosa e colaborativa, essencial ao bom funcionamento da prática letiva.

A turma distingue-se por ser composta por alunos com forte predisposição para o prosseguimento de estudos no ensino superior, sendo, no geral, alunos cooperantes, com espírito de iniciativa e empenhados nas atividades propostas. Demonstram uma postura responsável e uma capacidade de organização notória, sendo frequente o cumprimento rigoroso das tarefas solicitadas. A sua atitude positiva, o envolvimento ativo nas aulas e o bom rendimento escolar contribuem de forma decisiva para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem e para o bem-estar coletivo da turma.

No plano comportamental, os alunos revelaram, desde o início, um comportamento disciplinado e maduro, com boa capacidade de concentração e respeito pelas orientações do professor. Em momentos de trabalho de grupo, é visível a existência de uma dinâmica de entreajuda e respeito mútuo — o que favorece um clima de cooperação e aprendizagem ativa. A adesão às normas de funcionamento da disciplina é natural e consistente, não se verificando

comportamentos disruptivos ou desrespeitosos.

Os alunos reagem de forma construtiva ao feedback, tanto dos colegas como do docente, evidenciando um saudável relacionamento interpessoal e uma boa integração social. Ao longo das aulas, demonstraram um forte espírito de equipa, mantendo-se focados nas tarefas e contribuindo para um ambiente educativo coeso, onde a aprendizagem flui com estabilidade e intencionalidade, como num quadro bem equilibrado em forma e fundo.

A carga horária semanal da disciplina de Educação Física é de 200 minutos, distribuída por duas aulas de 100 minutos, lecionadas à quarta-feira e à sexta-feira. Com o objetivo de conhecer melhor a turma e compreender a sua dinâmica, PC que acompanhou a minha prática pedagógica, também titular da turma, sugeriu conduzir as três primeiras semanas de aulas. Durante esse período, tive a oportunidade de observar o comportamento do grupo, avaliar a aptidão física dos alunos e aferir os seus conhecimentos nas modalidades em prática. Esta abordagem revelou-se bastante eficaz, permitindo-me identificar desde cedo os traços principais que compõem esta tela coletiva, marcada por um elevado nível de motivação e uma atitude colaborativa que facilitaram, desde o início, o planeamento e implementação das atividades.

A receção dos alunos foi, desde o primeiro momento, muito positiva. Demonstraram-se colaborativos, proativos e interessados, o que possibilitou um primeiro esboço relacional sólido entre mim, enquanto professor estagiário, e os discentes. Este impacto inicial favorável contribuiu de forma decisiva para a criação de um ambiente de respeito mútuo, no qual a aprendizagem pôde florescer de forma significativa.

No que se refere ao aproveitamento na disciplina de Educação Física, é de destacar o empenho e a determinação demonstrados pelos alunos com algumas fragilidades psicomotoras. Apesar das dificuldades, revelaram uma notável capacidade de superação e vontade de evolução, traduzida na forma como se envolveram nas tarefas propostas e procuraram melhorar o seu desempenho.

Importa ainda referir a existência de alguns casos específicos que exigiram um ajuste cuidadoso da paleta pedagógica. Um dos alunos apresentava uma condição de hiperatividade, manifestando dificuldades de concentração, menor regulação comportamental e alguma resistência inicial à participação nas

atividades propostas. A primeira estratégia que adotei consistiu na realização de conversas individuais com o aluno, com o objetivo de o motivar e promover uma atitude mais predisposta face à disciplina. Esta abordagem revelou-se eficaz nas primeiras aulas, mas, com o tempo, perdeu impacto e deixou de produzir os resultados pretendidos.

Perante esta situação, optei por ajustar a intervenção, recorrendo a uma nova estratégia: identifiquei colegas com um perfil colaborativo e sentido de responsabilidade, com os quais o aluno pudesse formar par. Estes alunos funcionaram como elementos de apoio e referência durante as tarefas, incentivando-o a manter o foco e a participar de forma mais ativa. Esta segunda abordagem revelou-se significativamente mais eficaz, contribuindo para uma melhoria visível no seu comportamento, integração e envolvimento nas aulas.

Existe também uma aluna com uma limitação física na articulação tibiotársica, que impossibilita a realização de exercícios com impacto nos membros inferiores. Com o intuito de garantir a sua inclusão e segurança, foram realizadas adaptações que asseguraram a sua participação ativa e contínua nas aulas, respeitando a sua condição e promovendo a equidade no acesso às aprendizagens.

No que diz respeito à aptidão física (AF), os alunos da turma evidenciaram encontrar-se no nível intermedio e demonstraram alguma resistência inicial, questionando a sua utilidade e pertinência. No entanto, com a continuidade da prática e o reforço da sua ligação à saúde e ao bem-estar, os alunos passaram a reconhecer o valor desta componente. Com o tempo, a atividade deixou de ser vista como um fim em si mesmo, passando a ser entendida como, importante para o autoconhecimento, o progresso individual e a preparação para as exigências do restante ano letivo. A mensagem foi assim compreendida: a atividade física ultrapassa os limites da escola, integrando-se como parte essencial de uma vida equilibrada e saudável.

Os alunos da turma, no seu todo, apresentavam uma cultura desportiva moderada, com alguns alunos a evidenciarem hábitos de prática física regular e interesse pelas modalidades desenvolvidas. No entanto, essa realidade não era generalizada. Foi necessário, em alguns casos, reforçar a importância da atividade física como parte integrante de um estilo de vida saudável, bem como incentivar uma maior valorização do esforço e da superação pessoal nas tarefas

propostas. Ainda assim, à medida que o ano letivo foi decorrendo, observou-se uma evolução positiva no envolvimento dos alunos, especialmente na forma como encaravam o trabalho em equipa e na adesão às propostas práticas de aula.

Em suma, trata-se de um conjunto de cores vivas e complementares, que, quando trabalhadas com cuidado e intenção, compõem uma experiência pedagógica rica, desafiante e inspiradora. A qualidade das relações interpessoais, a atitude positiva e o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem tornaram este contexto especialmente favorável ao desenvolvimento profissional e humano do professor em formação.

5.2. O esboço inicial (Planeamento anual)

O planeamento anual representa o esboço inicial daquilo que se pretende construir ao longo do ano letivo. Tal como um artista, antes de aplicar as cores e texturas, traça as primeiras linhas que orientarão a sua criação, também o docente delineia, com intenção e visão, o percurso pedagógico a seguir.

No entanto, como qualquer esboço, este não é definitivo. Está sujeito a alterações, ajustes e reformulações, consoante os imprevistos e as exigências do contexto. Fatores externos, como greves, visitas de estudo ou palestras marcadas no horário da disciplina, impõem a necessidade de repensar os traços já definidos e de redesenhar partes do caminho previamente estruturado.

A minha experiência com o planeamento anual foi marcada por desafios constantes, tendo grande parte da estrutura inicial sido modificada ao longo do percurso. Ainda assim, esta instabilidade constituiu uma oportunidade valiosa de aprendizagem, permitindo-me desenvolver a minha capacidade de adaptação, de tomar decisões ponderadas e responder com criatividade às exigências do quotidiano escolar. O esboço inicial, ainda que revisto várias vezes, manteve-se como a base orientadora da minha intervenção educativa e revelou-se essencial na construção da minha identidade docente. (Ver tabelas 1 e 2)

Aula	Dia	Espaço	Modalidades - 1º semestre
1	13/set	2	Condição Física
2			
3	18/set	2	Avaliação Diagnóstica Andebol/Atletismo
4			
5	20/set	2	Atletismo(Barreiras)/Andebol
6			
7	25/set	2	Atletismo/AD Andebol
8			
9	27/set		Dia Europeu do Desporto na Escola
10			
11	02/out	2	Atletismo(Barreiras)/Andebol
12			
13	04/out	2	Atletismo(Barreiras)/Andebol
14			
15	09/out	3	Atletismo(Barreiras)/Andebol
16			
17	11/out	3	Atletismo(Barreiras)/Andebol
18			
19	16/out	3	Atletismo(Barreiras)/Andebol
20			
21	18/out	3	Atletismo(Barreiras)/Andebol
22			
23	23/out	3	Atletismo(Barreiras)/Andebol
24			
25	25/out	3	Atletismo(Barreiras)/Andebol
26			
27	30/out	4	Atletismo(Barreiras)/Andebol
28			
29	06/nov	4	Atletismo(Barreiras)/Andebol
30			
31	08/nov	4	Atletismo(Barreiras)/Andebol
32			
33	13/nov	4	Atletismo (Barreiras) - Avaliação 15/16
34			
35	15/nov	4	Andebol
36			
37	27/nov	5	Andebol
38			
39	29/nov	5	Andebol
40			
41	04/dez	5	Andebol
42			
43	06/dez	5	Andebol - Avaliação
44			
45	11/dez	1	Opção/ARE
46			
47	13/dez	1	Opção/ARE
48			
49	16/dez	1	Opção/ARE
50			
51	20/dez		Carta Mata
52			
53	08/jan	1	Opção/ARE
54			
55	10/jan	1	Opção/ARE
56			
57	15/jan	2	Opção/ARE
58			
59	17/jan	2	Opção/ARE
60			
61	22/jan	2	Opção - Avaliação
62			
63	24/jan	2	ARE - Avaliação
64			

Aula	Dia	Espaço	Modalidades - 2º semestre
65	05/fev	3	Ginástica
66			
67	12/fev	3	Voleibol
68			
69	14/fev	3	Ginástica
70			
71	19/fev	3	Voleibol
72			
73	21/fev	3	Ginástica
74			
75	26/fev	4	Voleibol
76			
77	28/fev	4	Ginástica
78			
79	05/mar	4	Voleibol
80			
81	07/mar	4	Ginástica
82			
83	12/mar	4	Voleibol
84			
85	14/mar	4	Ginástica
86			
87	19/mar	5	Voleibol
88			
89	21/mar	5	Ginástica
90			
91	26/mar	5	Voleibol
92			
93	28/mar	5	Ginástica
94			
95	02/abr	5	Voleibol
96			
97	04/abr	5	Ginástica
98			
99	09/abr	5	Voleibol
100			
101	23/abr	1	Ginástica
102			
103	30/abr	1	Voleibol
104			
105	02/mai	1	Ginástica
106			
107	07/mai	1	Voleibol
108			
109	09/mai	1	Ginástica
110			
111	14/mai	1	Voleibol
112			
113	16/mai	1	Ginástica
114			
115	21/mai	2	Voleibol
116			
117	23/mai	2	Ginástica
118			
119	28/mai	2	Voleibol
120			
121	30/mai	2	Ginástica - Avaliação
122			
123	04/jun	2	Voleibol - Avaliação
124			

Tabela 1 - Planeamento Anual inicial

Aula	Dia	Espaço	Modalidades - 1º semestre		Aula	Dia	Espaço	Modalidades - 2º semestre	
1	13/set	2	Condição Física		65	05/fev	3	Ginástica	MID
2					66				
3	18/set	2	Avaliação Diagnóstica Voleibol/Atletismo		67	12/fev	3	Voleibol	MID
4					68				
5	20/set	2	Condição Física/Atletismo (Barreiras)		69	14/fev	3	Ginástica	MID
6					70				
7	25/set	2	Condição Física/Atletismo (Barreiras)		71	19/fev	3	Voleibol	MID
8					72				
9	27/set	Dia Europeu do Desporto na Escola			73	21/fev	3	Ginástica	MID
10					74				
11	02/out	2	Condição Física/Atletismo (Barreiras)		75	26/fev	4	Voleibol	MID
12					76				
13	04/out	Greve			77	28/fev	Greve		MID
14					78				
15	09/out	3	AD Andebol/Atletismo (Barreiras)		79	05/mar	4	Ginástica	MID
16					80				
17	11/out	3	Avaliação Barreiras e TIC/Andebol		81	07/mar	4	Ginástica	MID
18					82				
19	16/out	3	Andebol		83	12/mar	4	Ginástica	MED
20					84				
21	18/out	3	Andebol		85	14/mar	4	Ginástica	MED
22					86				
23	23/out	3	Andebol		87	19/mar	5	Ginástica	MED
24					88				
25	25/out	3	Andebol		89	21/mar	5	Ginástica	MED
26					90				
27	30/out	4	Triplo-salto/Andebol		91	26/mar	5	Ginástica	MED
28					92				
29	06/nov	4	Triplo-salto/Andebol		93	28/mar	5	Ginástica	MED
30					94				
31	08/nov	4	Triplo-salto/Andebol		95	02/abr	5	Ginástica	MED
32					96				
33	13/nov	4	Triplo-salto/Andebol		97	04/abr	5	Ginástica - Avaliação	MED
34					98				
35	15/nov	4	Triplo-salto/Andebol		99	09/abr	5	Voleibol	MED
36					100				
37	27/nov	5	Triplo-salto/Andebol		101	23/abr	1	Voleibol	MED
38					102				
39	29/nov	5	Avaliação Triplo-salto/Andebol		103	30/abr	1	Voleibol	MED
40					104				
41	04/dez	5	Aula teórico - Aptidão Física		105	02/mai	1	Avaliação - Voleibol	MED
42					106				
43	06/dez	5	Andebol		107	07/mai	1	Voleibol	MED
44					108				
45	11/dez	1	Avaliação - Andebol		109	09/mai	1	Voleibol	MED
46					110				
47	13/dez	1	AD Badminton		111	14/mai	1	Avaliação - Voleibol	MED
48					112				
49	18/dez	1	Badminton		113	16/mai	1	Voleibol	MED
50					114				
51	20/dez	Corta Mato			115	21/mai	Palestra FEUP		
52					116				
53	08/jan	1	Badminton		117	23/mai	2	Avaliação - Voleibol	MED
54					118				
55	10/jan	1	Badminton		119	28/mai	2	Atletismo - Martelo	
56					120				
57	15/jan	2	Apresentações da ética		121	30/mai	2	Atletismo - Martelo	
58					122				
59	17/jan	2	Badminton		123	04/jun	2	Avaliação - Atletismo - Martelo	
60					124				
61	22/jan	2	Badminton - Avaliação						
62									
63	24/jan	2	AD - Ginástica						
64									

Tabela 2 - Planeamento Anual Final

De acordo com as AE definidas para o 12.º ano na disciplina de Educação Física, a área das **Atividades Físicas** contempla a lecionação obrigatória de quatro subdomínios distintos: dois conteúdos no âmbito dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), um da subárea de Ginástica e Atletismo, um da subárea de Atividades Rítmicas e Expressivas, e ainda dois conteúdos opcionais, que podem abranger diferentes modalidades, como Patinagem, Judo, Orientação, Raquetas, entre outras.

Neste contexto, foi proporcionada aos alunos a oportunidade de participarem ativamente na definição das matérias a serem lecionadas ao longo do ano letivo. Através de um processo participativo, os alunos elegeram Andebol

e Voleibol como modalidades a desenvolver no domínio dos Jogos Desportivos Coletivos, e escolheram o Badminton como conteúdo da componente opcional. (Ver quadro 1)

Considero esta iniciativa particularmente enriquecedora para o processo de ensino-aprendizagem. A possibilidade de os alunos intervirem na construção do seu próprio percurso educativo potência a motivação e o, sentido de responsabilidade relativamente às aulas. O envolvimento dos alunos nas decisões curriculares contribui para uma apropriação crítica da cultura corporal e para o desenvolvimento de competências sociais e cidadãos, tal como defendido por Batista e Pereira (2014) ao salientarem que a Educação Física deve ser um espaço de construção conjunta, orientado para a formação pessoal e social.

Modalidades lecionadas	1º semestre	2º semestre
	Atletismo (Corrida de Barreiras e triplo salto)	Ginástica Acrobática
	Andebol	Voleibol
	Badminton	Atletismo (Lançamento do Martelo)

Figura 1 - Modalidades Lecionadas por Semestre

Após a tomada de decisão relativa ao planeamento anual, deu-se início à discussão, em Núcleo de Estágio (NE), sobre a forma mais adequada de lecionar os conteúdos ao longo do ano letivo. A discussão centrou-se na escolha entre uma organização por blocos, por etapas ou prática distribuída. Após um debate aprofundado, e com o contributo da Professora Cooperante (PC), concluiu-se que a utilização da prática distribuída seria a mais vantajosa para o contexto da turma em questão.

A decisão de adotar a prática distribuída fundamentou-se na necessidade de promover a motivação contínua dos alunos. Com base nesta lógica, foi delineado um plano de aulas intercaladas entre diferentes modalidades, permitindo assim diversificar as experiências de aprendizagem, manter o interesse dos alunos, além de potenciar a sua predisposição para a prática ao longo de todo o ano letivo. A literatura defende que a motivação é um dos principais fatores que influenciam o envolvimento dos alunos na Educação Física, e que a diversificação de tarefas pode contribuir significativamente para esse efeito (Deci & Ryan, 2000; Ntoumanis, 2001).

No que diz respeito à área da **Aptidão Física**, foi-nos transmitido pela PC que esta era uma componente particularmente valorizada pela escola, devendo estar presente de forma transversal e progressiva em todas as aulas ao longo do ano. Assim, a aptidão física foi integrada como eixo estruturante de todo o planeamento anual, assumindo um papel central nas práticas pedagógicas desenvolvidas. No início do ano letivo foram tomadas algumas decisões anuais, sendo que, uma das primeiras passou por garantir que todas as unidades didáticas contemplassem momentos dedicados à melhoria da condição física dos alunos, com enfoque específico nas capacidades físicas condicionais (resistência, força, flexibilidade) e coordenativas (equilíbrio, agilidade, coordenação, etc.). Foi decidido integrar os testes do FITescola como instrumento de monitorização e orientação das práticas, não apenas como momentos isolados de avaliação, mas como pontos de partida para a definição de objetivos individuais dos alunos.

A **área dos conhecimentos** foi abordada ao longo do ano letivo, através da realização de duas propostas distintas que procuraram desenvolver a reflexão crítica, a autonomia e a compreensão dos conteúdos estruturantes da disciplina. No primeiro semestre, foi dinamizada uma aula teórica sobre a aptidão física, com o objetivo de introduzir os principais conceitos associados à condição física e à importância da atividade física regular para a saúde e bem-estar. A aula permitiu aos alunos compreenderem as componentes da aptidão física (resistência, força, flexibilidade, velocidade e composição corporal), os métodos de treino e as formas de monitorizar a evolução. Esta abordagem teórica funcionou como ponto de partida para decisões mais conscientes sobre o esforço pessoal e a definição de metas individuais ao longo do ano.

Ainda no primeiro semestre, os alunos realizaram um trabalho sobre a ética no desporto. Esta proposta desafiou os alunos a refletirem sobre dilemas éticos reais, analisando situações que exigem tomada de posição e sentido crítico. A atividade teve como principais objetivos estimular o pensamento ético, valorizar o desporto como espaço de formação humana. A apresentação dos trabalhos em grupo permitiu também momentos de partilha, discussão e confronto de perspetivas.

No segundo semestre, os alunos foram convidados a elaborar um plano de treino individual, em articulação com o trabalho realizado na área da AF, tendo

como referência os resultados dos testes FITescola, cada aluno estabeleceu objetivos pessoais e construiu o seu próprio plano, definindo os exercícios, o número de repetições, o tempo de trabalho e o nível de dificuldade (elementar, intermédio ou avançado). Esta proposta permitiu aos alunos aplicar os conhecimentos adquiridos sobre treino, personalizar a prática física e refletir sobre o seu próprio percurso de desenvolvimento, reforçando a LF e a autorregulação.

Estas iniciativas contribuíram para consolidar a área dos conhecimentos enquanto eixo estruturante da Educação Física, promovendo aprendizagens mais conscientes, ligadas à realidade dos alunos e com aplicação prática.

5.2.1. O estilo do traço (Unidades didáticas)

Tal como o traço distingue o estilo de um artista, ora firme e definido, ora suave e exploratório, também as unidades didáticas revelam a identidade e a intencionalidade pedagógica de quem ensina. São através delas que se delinea o caminho da aprendizagem, dando forma à experiência educativa em cada aula. Cada unidade representa um conjunto de decisões estruturadas que, quando bem articuladas, permitem que os objetivos educativos ganhem corpo, ritmo e coerência.

Cada unidade didática foi concebida com o propósito de estruturar e orientar todo o processo de ensino, desde a planificação à intervenção pedagógica em contexto real. Segundo Bento (2003), as unidades didáticas são fundamentais para garantir a continuidade pedagógica do ensino e para adequar os objetivos às necessidades dos alunos. A elaboração das mesmas teve por base as Aprendizagens Essenciais e os objetivos propostos para o ensino secundário, garantindo a coerência com o perfil de competências a desenvolver nos alunos. A sua construção teve igualmente em consideração os recursos materiais e os espaços físicos disponíveis na escola, permitindo uma adequação realista e eficaz ao contexto. Tal como em cada etapa de uma obra de arte, o cuidado colocado no planeamento traduziu-se numa intervenção mais intencional e ajustada às necessidades do grupo.

5.2.2. O traço antes da cor (Plano de aula)

O plano de aula tem como principal função traduzir os objetivos gerais definidos nas UD em metas operacionais e observáveis, orientando o processo de EA para um caminho estruturado e eficaz. Representa uma preparação próxima do momento da prática, assumindo-se como um instrumento essencial para a gestão do tempo, dos conteúdos, dos métodos e da avaliação em cada aula. Assim, torna-se fundamental planejar de forma criteriosa aquilo que se pretende alcançar, observar e desenvolver.

A PC lançou ao NE o desafio de concebermos, de forma colaborativa, um modelo de plano de aula comum, que respondesse às exigências da prática letiva. O modelo construído incluía, numa primeira parte, um cabeçalho com os dados organizativos da aula e, numa segunda parte, três categorias pedagógicas centrais: os objetivos comportamentais (organizados nos domínios motor, cognitivo e socio afetivo), as fases da aula (inicial, fundamental e final) e os critérios de êxito para cada tarefa. (Ver anexo 2)

A opção por estes três domínios de aprendizagem, motor, cognitivo e socio afetivo, segue a lógica da abordagem multidimensional da EF, permitindo abranger não apenas a execução motora, mas também a compreensão do jogo e o desenvolvimento de atitudes e valores. Esta divisão é sustentada por Rodrigues, Graça e Mesquita (2017), que defendem que a Educação Física deve trabalhar em simultâneo competências técnicas, cognitivas e relacionais, promovendo um desenvolvimento integral do aluno.

As fases da aula foram organizadas segundo uma lógica progressiva:

- Parte inicial, com o objetivo de ativar o corpo e preparar os alunos para a prática;
- Parte fundamental, dedicada ao desenvolvimento das competências motoras e tático-técnicas específicas;
- Parte final, com foco na recuperação, consolidação das aprendizagens e reflexão.

Este modelo estrutural está em consonância com o proposto por Matos e Ferreira (2009), que defendem que uma aula com fases distintas respeita os princípios pedagógicos da progressão, motivação e consolidação.

Cada tarefa foi acompanhada de critérios de êxito, definidos como

indicadores concretos do comportamento esperado por parte dos alunos, orientando o feedback e a avaliação formativa. Estes critérios funcionaram também como referência para a auto e heteroavaliação, promovendo uma maior consciência sobre o processo de aprendizagem (Rosenshine, 2012).

A construção dos planos de aula tornou-se, assim, um exercício contínuo de reflexão pedagógica, onde o registo das dificuldades e dos sucessos das aulas anteriores permitia ajustar conteúdos, metodologias e estratégias de diferenciação. Este processo favoreceu o desenvolvimento de uma prática letiva mais intencional, crítica e alinhada com os objetivos definidos e com as necessidades reais dos alunos.

6. As cores do primeiro semestre

No primeiro semestre foram lecionadas quatro UD: **Corrida de Barreiras, Andebol, Triplo Salto e Badminton**. Estas modalidades foram abordadas de forma articulada, tendo em consideração alguns constrangimentos logísticos, nomeadamente a escassez de espaço disponível para a prática de uma só modalidade.

Durante o semestre, procurei integrar o uso de tecnologias digitais como recurso pedagógico. Esta opção revelou-se desafiante, não só por ser a minha primeira experiência prática com estas ferramentas em contexto de ensino, mas também pela complexidade da gestão da turma, da adaptação constante das tarefas e da necessidade permanente de refletir e reajustar as propostas pedagógicas.

A utilização da tecnologia, sobretudo através de gravações em vídeo e análise do desempenho motor dos alunos, permitiu uma maior consciencialização do movimento, promovendo uma aprendizagem mais reflexiva e participada. Tal como evidenciado por Casey e Jones (2011), o uso de tecnologia na Educação Física pode potenciar o envolvimento dos alunos, facilitar a autoavaliação e contribuir para um aprofundamento do conhecimento técnico e tático, indo além da simples reprodução de gestos motores.

Consequentemente, este semestre representou um ponto de viragem no meu desenvolvimento profissional. A necessidade constante de adaptação, reflexão crítica e inovação metodológica permitiu-me crescer significativamente enquanto professor, tornando este período simultaneamente exigente e extremamente enriquecedor.

6.0.1. Corrida de barreiras e andebol

Estas foram as primeiras modalidades a ser lecionadas e, desde cedo, surgiram os primeiros desafios e receios relativamente à realidade que me era colocada. Constatei que o número elevado de alunos, aliado a um espaço bastante limitado, impunha dificuldades significativas à organização das aulas.

“Depois da aula, percebi com clareza que aquilo que se imagina em papel, por vezes, colide com a realidade do terreno. Era como tentar montar um puzzle com peças a mais para o espaço disponível.”

(Diário de bordo 11 de outubro)

Este constrangimento revelou-se, no entanto, uma oportunidade fundamental de aprendizagem, uma vez que me obrigou a planear e repensar cada aula com grande atenção à rentabilidade do tempo letivo e à participação ativa de todos os alunos. Assim, as aulas acabaram por ser cuidadosamente preparadas, porém, apesar do cuidado colocado na preparação, as aulas exigiam constantes adaptações.

“Por mais detalhado que estivesse o plano, senti que estava constantemente a reajustar decisões, a reorganizar grupos e a encontrar formas de manter os alunos envolvidos.”

(Diário de bordo 18 de outubro)

Face às limitações de espaço, optei por lecionar o andebol e a corrida de barreiras de forma simultânea, organizando a turma em duas estações distintas enquanto metade dos alunos realizava tarefas específicas de andebol, a outra metade trabalhava na estação de corrida de barreiras. Esta estratégia permitiu maximizar o tempo de prática efetiva e minimizar os tempos de espera.

No caso do **andebol**, a avaliação diagnóstica (AD) estava inicialmente planeada para ser realizada no campo exterior, através de um jogo formal em formato GR+5x5+GR. No entanto, devido às condições climáticas adversas, essa possibilidade foi inviabilizada. Assim, a avaliação teve de ser adaptada e concretizada no interior do pavilhão, recorrendo a um jogo pré-desportivo (Jogo dos 10 passes), dada a limitação de espaço e a necessidade de cumprir com os objetivos avaliativos. Esta alternativa revelou-se pouco eficaz, uma vez que o contexto não me permitia observar de forma clara e objetiva os indicadores inicialmente definidos. Esta situação constituiu um desafio significativo, tendo sido um dos momentos em que mais dificuldades senti no processo de avaliação.

“Senti uma enorme insegurança ao atribuir níveis de desempenho numa tarefa que, claramente, não oferecia as condições necessárias para uma observação justa e rigorosa. Tive consciência de que, apesar do esforço para adaptar a avaliação ao espaço disponível, os dados recolhidos não refletiam, com total fidelidade, as reais capacidades dos alunos.”

(Diário de bordo 9 de outubro)

Tendo em conta a AD o nível dos alunos era o elementar, iniciei a lecionação com a utilização de jogos pré-desportivos. Esta opção revelou-se bastante

eficaz, permitindo a aquisição progressiva de fundamentos técnico-táticos essenciais, como o passe, a recepção, a ocupação racional do espaço e a criação de linhas de passe. Ao reduzirem a complexidade do jogo formal, os jogos pré-desportivos tornam-se ferramentas pedagógicas valiosas, promovendo a leitura do jogo, a tomada de decisão e a cooperação, aspetos fundamentais na formação inicial dos alunos. Como refere Estriga (2014), a utilização de jogos reduzidos e situações simplificadas contribui para a construção progressiva do conhecimento tático e técnico, adequando-se aos diferentes níveis de desempenho presentes nas turmas escolares.

Uma das principais dificuldades observadas neste início foi a falta de movimentação dos alunos após o passe. Para intervir nesta limitação, propus um exercício pré-desportivo no qual, após a realização do passe, o aluno deveria deslocar-se até um cone pré-definido. Esta tarefa revelou-se eficaz, pois já na aula seguinte os alunos demonstravam uma maior intencionalidade e fluidez na movimentação. Esta estratégia foi complementada com uma explicação prévia, no início da aula, sobre o objetivo do exercício e a sua ligação à dinâmica do jogo. Como afirmam Graça e Mesquita (2015), “o contexto de jogo e o significado das ações, os ‘porquês’, têm precedência sobre a técnica, justificam a sua oportunidade e adequação” (p. 18), reforçando a importância de atribuir significado às tarefas propostas.

Com os progressos verificados, introduzi variações do jogo formal, estruturando situações reduzidas com superioridade numérica: 1x1+GR, 2x1+GR, 3x2+GR e 4x3+GR. Estas configurações facilitaram a tomada de decisão e proporcionaram um maior número de interações significativas com a bola. Revelaram-se mais adequadas ao nível da turma do que situações de igualdade numérica, permitindo aos alunos desenvolver competências essenciais de forma mais sustentada. Embora o objetivo inicial fosse atingir o jogo formal em 5x5, tal não foi possível, devido às limitações de espaço e ao nível global dos alunos da turma. Por este motivo, a avaliação final foi realizada com base em situações de GR+4x3+GR, consideradas mais ajustadas ao contexto e aos objetivos definidos para a unidade didática. Tendo em conta a AS, a mesma foi realizada através da organização de um torneio no último dia da UD (Ver figura 1 e 2). Neste contexto, os alunos desempenharam diferentes funções que haviam sido previamente introduzidas e trabalhadas ao longo das

aulas, nomeadamente os papéis de árbitro e de observador.



Figura 2 - Torneio 1



Figura 3 - Torneio 2

A função de observador foi atribuída com o objetivo de fomentar a reflexão crítica sobre o jogo, permitindo aos alunos identificar erros técnicos e táticos nos colegas, ao mesmo tempo que os levava a reconhecer esses mesmos aspetos no seio das suas próprias equipas. Esta estratégia revelou-se extremamente benéfica, tendo-se verificado uma melhoria significativa no desempenho coletivo e individual. (Ver figura 3)

FICHA DE OBSERVAÇÃO

Nome: _____ Data: ____/____/____

Equipa observada: _____

1. Comportamentos individuais e coletivos
Assinala os aspetos observados durante o jogo:

☐ Desmarcação e ocupação do espaço.

☐ Remate/Remate em suspensão

☐ Movimentos para criar superioridade numérica/Passa e Vai

☐ Defesa Individual

☐ Transição defesa/ataque.

2. Reflexão sobre o jogo

2.1. O que fez a equipa para criar boas oportunidades de remate?

2.2. Que dificuldades observaste nas equipas durante o jogo?

2.3. Dá uma sugestão para melhorar o desempenho das equipas.

Figura 4 - Ficha de Observação

No próprio dia de avaliação, os alunos voltaram a assumir o papel de observadores, com a missão de verificar se as falhas previamente identificadas haviam sido superadas. Esta abordagem permitiu não só uma avaliação mais consciente e formativa, como também reforçou a autorregulação e o pensamento crítico dos alunos. Paralelamente, a função de árbitro foi também incorporada de forma progressiva ao longo da unidade, com o intuito de promover a cultura desportiva e o conhecimento das regras, proporcionando aos alunos uma compreensão mais abrangente da modalidade e das suas exigências regulamentares.

Relativamente à **corrida de barreiras**, os alunos encontravam-se igualmente num nível elementar. Por esse motivo, iniciei o trabalho com uma abordagem de carácter mais analítico, permitindo que os alunos praticassem os movimentos técnicos de forma desconstruída, compreendendo os gestos fundamentais e o seu propósito. Após esta fase inicial, as aulas passaram a decorrer num espaço exterior mais amplo, adequado à execução da corrida propriamente dita. Com o intuito de respeitar os ritmos individuais de aprendizagem, organizei o trabalho em estações com diferentes níveis de dificuldade, nas quais os alunos puderam experimentar e praticar de acordo com o seu nível de confiança e competência. Desta forma, procurei promover a equidade e a inclusão, segundo Delors (2001, citado por Farias & Mesquita, 2024), visando garantir que os alunos tivessem oportunidade de decidir o que gostariam de aprender e como, evitando a segregação ou isolamento durante as atividades.

A corrida de barreiras foi também a primeira modalidade a ser avaliada, momento que representou o meu primeiro grande desafio no domínio da avaliação. Confrontei-me com a dificuldade de utilizar, na prática, uma grelha demasiado extensa em critérios, o que tornou complexa a observação eficaz e simultânea de todos os parâmetros definidos. Esta experiência representou um verdadeiro “choque com a realidade”, levando-me a refletir criticamente sobre os instrumentos de avaliação utilizados e sobre a necessidade de os tornar mais operacionais e focados.

“Após esta aula, senti que, apesar da preparação cuidada, a realidade da avaliação foi muito mais exigente do que imaginava. Tinha a grelha na mão, mas parecia que os alunos corriam mais depressa do que eu conseguia observar. Ter muitos critérios tornava difícil focar-me no essencial e a sensação

de falhar algo era constante.”

(Diário de bordo 11 de outubro)

Após a conclusão da UD de corrida de barreiras, introduzi a modalidade de triplo salto, conciliando-a com o trabalho de andebol. A estratégia adotada para o ensino do triplo salto foi inspirada nos resultados positivos observados na unidade anterior. Assim, iniciei com a explicitação clara dos objetivos técnicos e dos critérios de execução de cada uma das fases do salto. Posteriormente, propus tarefas analíticas para o desenvolvimento dos diferentes momentos do gesto técnico, hop, step e jump, permitindo aos alunos consolidar cada componente em separado.

Após a fase analítica inicial e à semelhança do procedimento adotado na corrida de barreiras, as aulas de triplo salto foram organizadas em estações diferenciadas, nas quais os alunos executavam já o movimento completo da sequência (hop, step e jump). As estações foram estruturadas de acordo com diferentes níveis de dificuldade, permitindo aos alunos explorar, experimentar e consolidar o seu desempenho num ambiente ajustado às suas necessidades e ao seu ritmo de progressão.

Face à inexistência de uma caixa de areia na EC, foi necessário proceder à adaptação dos materiais utilizados. Para garantir a segurança dos alunos e a viabilidade da lecionação da modalidade, recorri à utilização de colchões de queda e de ginástica, assegurando assim condições adequadas para a prática do triplo salto.

Neste primeiro bloco de modalidades, o quadro começou a ganhar contornos. Os traços iniciais eram por vezes incertos, os espaços limitados e as cores dispersas, mas foi no enfrentamento desses desafios que a composição pedagógica se foi definindo. Cada modalidade, com as suas exigências próprias, funcionou como uma nova camada de tinta: o andebol trouxe a necessidade de adaptação tática, a corrida de barreiras exigiu desconstrução e progressão, e o triplo salto apelou à precisão e ao equilíbrio. Não se tratou de pintar um mural acabado, mas de construir, pincelada a pincelada, um processo de EA coerente, ajustado às necessidades dos alunos e às contingências do contexto.

6.0.2. Badminton

A última modalidade lecionada no primeiro semestre foi o badminton, disciplina escolhida pelos alunos no âmbito das modalidades opcionais. Após a realização da AD, verifiquei que os alunos da turma se encontravam, maioritariamente, no nível intermédio. Para a sua implementação, recorri principalmente ao modelo de Aprendizagem Cooperativa (AC), tendo organizado os alunos em equipas definidas por mim. Em cada grupo, um dos elementos recebia a tarefa atribuída e era responsável por transmiti-la aos restantes colegas, promovendo, desta forma, a interdependência positiva e a responsabilidade individual.

Para auxiliar a aprendizagem, introduzi o uso de tecnologias digitais com o apoio da plataforma *Microsoft Teams*. Através de um sistema rotativo, cada grupo incluía um aluno com a função de observador, responsável por gravar sequências de batimentos realizadas pelos colegas. Posteriormente, esse aluno fornecia feedback fundamentado, recorrendo aos critérios de êxito previamente disponibilizados na plataforma. (Ver figura 4)

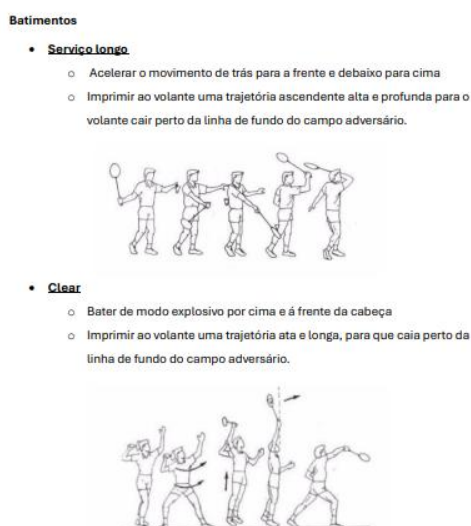


Figura 5 - Exemplo dos Critério de Êxito

Esta abordagem permitiu reforçar a autonomia e a autorregulação dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais reflexiva e significativa. Tal como defende Fawns (2022), a tecnologia não deve ser vista como um elemento isolado, mas como parte de uma pedagogia entrelaçada, onde métodos, valores, contextos e tecnologias se influenciam mutuamente, formando uma prática

educativa complexa, situada e coletiva.

Esta abordagem revelou-se significativamente eficaz, uma vez que fomentou um ambiente de autonomia, reflexão e aprendizagem partilhada. Os alunos demonstraram maior envolvimento nas tarefas e evidenciaram progressos visíveis ao longo das aulas. A possibilidade de observar e analisar criticamente as próprias execuções, bem como as dos colegas, potenciou o desenvolvimento das competências técnico-táticas de forma mais consciente e intencional. De acordo com Farias et al. (2024, p.229), “a prática de ensino com recurso a modelos instrucionais centrados no aluno é mais propensa ao desenvolvimento da literacia desportiva dos alunos”, o que reforça a pertinência pedagógica da abordagem adotada nesta UD.

“Hoje senti que os alunos estavam verdadeiramente envolvidos. Quando lhes pedi que revissem os vídeos dos seus exercícios, vi-os atentos, a comentarem entre si, a corrigirem posturas... Foi um momento de aprendizagem visível e, sobretudo, construído por eles.”

(Diário de bordo 17 de janeiro)

6.1. As cores do segundo semestre

6.1.1. Ginástica Acrobática

A Ginástica Acrobática foi a primeira modalidade lecionada no segundo semestre. No momento da AD deparei-me com um cenário desafiante, a maioria dos alunos apresentava grandes dificuldades na execução dos elementos gímnicos, encontrando-se, maioritariamente, no nível introdutório e elementar. Destaco o caso de uma aluna que, manifestando receio perante os exercícios propostos, acabou por se emocionar e chorar, evidenciando desconforto e falta de confiança nas suas capacidades para realizar tais movimentos.

“Ver uma aluna reagir com tanta emoção revelou-me, com clareza, que a prática docente não se limita à transmissão de conteúdos ou à organização de exercícios. Percebi que cada aluno carrega consigo um conjunto de experiências, medos e barreiras que, muitas vezes, não são visíveis à primeira vista.”

(Diário de bordo 25 de janeiro)

Face a este panorama, tornou-se essencial estruturar o trabalho

pedagógico a partir do nível real dos alunos da turma. Assim, numa primeira fase, optei por implementar o MID, abordando os elementos gímnicos com base nas respetivas progressões e integrando figuras acrobáticas ajustadas ao nível dos alunos. Rink (2010) destaca que o MID é eficaz na aprendizagem de habilidades técnicas e na correção de erros específicos, sendo particularmente útil em fases iniciais da aprendizagem motora e em contextos de maior insegurança dos alunos.

“...Este momento levou-me a refletir sobre a importância de criar um ambiente de aula verdadeiramente seguro, inclusivo e emocionalmente acolhedor.”

(Diário de bordo 25 de janeiro)

Ultrapassada esta fase inicial, introduzi gradualmente o MED, atribuindo aos alunos diferentes papéis, como coreógrafo, treinador-adjunto, designer/DJ, juízes e repórter. Para que pudessem desempenhar eficazmente estas funções, disponibilizei um guião completo de apoio à prática da Ginástica Acrobática. Os alunos tinham acesso a este documento através da plataforma *Microsoft Teams*, tendo que, até 48 horas antes de cada aula, submeter os seus planos de trabalho, aquecimento e materiais complementares (fotografias e/ou vídeos). A estes elementos era posteriormente atribuído feedback, orientando os alunos na melhoria contínua da sua intervenção. (ver quadro 2)

Definição de Papéis

Durante as aulas	
Papéis	Função
Treinador/a/Coreógrafa	-Lidera a equipa; -Responsável pela criação da coreografia, juntamente com os restantes elementos do grupo.
Treinador/a Adjunto/a	-Responsável por apresentar o aquecimento; -Auxilia a treinadora/coreógrafa.
Designer/DJ	-Responsáveis pelos troféus e pelo vestuário da equipa; - Responsável pela música da coreografia.
Repórter/Dirigente	-Responsável por filmar a coreografia do seu grupo, e colocar as gravações no Teams, de forma a compreenderem se estão a executar corretamente os exercícios;
Juízes	-Dois alunos de cada grupo -Responsáveis por, em conjunto, criar o código e uma grelha de pontuação.

Figura 6 - Papéis atribuídos

Cada aula desenvolvida tinha um objetivo específico, que servia de base para

a construção dos planos de trabalho dos alunos, promovendo a autonomia, a responsabilidade e o envolvimento ativo no processo de EA.

No final desta UD evidenciou-se um momento particularmente significativo de aprendizagem. A aluna que, no momento da avaliação diagnóstica, demonstrou grande instabilidade emocional, chorando perante a percepção de não conseguir realizar qualquer elemento gímico, revelou uma notável evolução. Este episódio exigiu de mim uma intervenção pedagógica empática e sensível, tendo sido necessário criar um ambiente de aprendizagem seguro, acolhedor e isento de julgamentos.

A abordagem inicial, centrada no MID, permitiu-lhe consolidar os elementos básicos com maior confiança. Posteriormente, com a aplicação do MED, a aluna foi envolvida em tarefas que valorizavam o trabalho em equipa, a cooperação e a responsabilidade, o que contribuiu para o seu envolvimento gradual e para a superação dos receios iniciais.

A progressão foi notória, a aluna conseguiu executar todos os elementos previamente identificados como desafiantes e expressou, de forma espontânea, a sua satisfação com o método adotado e com a modalidade em si, afirmando ter “adorado a ginástica acrobática”. Esta evolução foi, para mim, um dos pontos altos da unidade didática, não só pelo resultado alcançado, mas sobretudo pela transformação observada no plano emocional e motivacional.

“...este episódio foi, sem dúvida, um dos mais gratificantes de todo o meu estágio. Senti que, além de ensinar um conteúdo, contribui para o crescimento pessoal de alguém que acreditava pouco em si própria.”

(Diário de bordo 2 de abril)

Este caso particular simboliza o impacto de uma abordagem pedagógica inclusiva e centrada no aluno, que respeita os ritmos individuais e procura oferecer oportunidades significativas de sucesso a todos. A experiência reforçou a importância de práticas educativas equitativas, que promovam a autonomia, o bem-estar e o desenvolvimento integral de cada aluno. A aplicação do MED mostrou-se, neste contexto, altamente eficaz, permitindo que os alunos assumissem o controlo do seu próprio processo de aprendizagem, se superassem e ultrapassassem os objetivos inicialmente definidos, indo além das expectativas. Como referem Mesquita e Graça (2009, p.59), o objetivo é “formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e

desportivamente entusiasta. Competente quer dizer que domina as habilidades de forma a poder participar na competição de um modo satisfatório.

Esta UD foi, muito provavelmente, aquela onde se observou uma superação mais evidente dos desafios individuais e coletivos, com os alunos a ultrapassarem as expectativas inicialmente estabelecidas e a alcançarem, com mérito, os objetivos delineados.

6.1.2. Voleibol

No voleibol, optei novamente pelo recurso ao MED, dado o impacto positivo deste modelo na UD de ginástica acrobática. Esta UD de voleibol, constituiu o foco central do estudo de investigação-ação desenvolvido no capítulo 7. No entanto, desta vez decidi articular este modelo com os princípios da AC, de forma a potenciar não só o desenvolvimento técnico-tático, mas também o trabalho em equipa, a comunicação eficaz e a responsabilização individual. (As estratégias pedagógicas adotadas nesta unidade serão detalhadas nos capítulos seguintes do estudo).

Assim, a turma foi organizada em equipas heterogéneas, previamente definidas por mim, tendo em conta os níveis de desempenho e os perfis dos alunos. Cada elemento da equipa assumia um papel específico, ao longo das aulas, treinador, preparador físico, capitão, repórter e árbitro. Esta diversificação de funções permitiu uma maior implicação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, promovendo a autonomia, a interdependência positiva e a responsabilidade partilhada.

A escolha por esta articulação metodológica teve como principal objetivo criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e centrado no aluno, onde a colaboração e a reflexão conjunta fossem elementos estruturantes. Os alunos eram responsáveis por planear e conduzir partes da aula, refletir sobre o desempenho da sua equipa e propor estratégias de melhoria, o que contribuiu para o desenvolvimento da sua literacia desportiva e sentido crítico.

A experiência revelou-se extremamente enriquecedora, não apenas ao nível das aprendizagens motoras, mas também no que diz respeito à construção de um clima de cooperação e respeito mútuo entre os alunos. Como sublinham Farias e Mesquita (2024) a integração de modelos pedagógicos centrados no aluno favorece o envolvimento ativo, a motivação intrínseca e o desenvolvimento

de competências sociais relevantes, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e inclusiva.

6.1.3. Lançamento do Martelo

A UD de lançamento do martelo foi lecionada no final do ano letivo e representou um desafio particularmente exigente, quer do ponto de vista logístico, quer pedagógico. Esta foi a última unidade a ser implementada, e os alunos da turma situavam-se no nível introdutório relativamente à modalidade, uma vez que nunca havia tido contacto prévio com o lançamento do martelo.

Uma das principais limitações prendeu-se com a escassez de material disponível, apenas quatro martelos para um total de 27 alunos. Perante esta realidade, foi necessário adotar uma estratégia de organização eficaz da turma, tendo sido constituídos três grupos de trabalho. Dois dos grupos focavam-se na desconstrução técnica do gesto, através da prática de elementos isolados, como os movimentos de rotação dos pés e os molinetes com material adaptado. O terceiro grupo praticava o movimento completo com o martelo.

“Hoje senti a complexidade de gerir uma aula com tantos alunos e tão pouco material. A divisão em grupos e a alternância de tarefas ajudaram bastante, mas o foco constante em garantir a segurança e a atenção às correções técnicas exigiu um esforço redobrado.”

(Diário de bordo 28 de maio)

Esta abordagem permitiu assegurar o envolvimento ativo de todos os alunos, garantindo simultaneamente o desenvolvimento progressivo da técnica e a gestão eficiente dos recursos disponíveis. Apesar da limitação material, os alunos conseguiram adquirir os fundamentos do gesto técnico com níveis satisfatórios de execução.

6.1.4. Lançamento do disco e Atividades Rítmicas Expressivas

Relativamente a estas duas modalidades, a sua leção completa foi inviabilizada devido ao elevado número de greves, feriados e outras atividades escolares que ocorreram coincidentemente nos dias destinados às aulas de E. Estas circunstâncias resultaram na perda de várias aulas, comprometendo o desenvolvimento integral das respetivas UD.

Ainda assim, optei por abordar ambas as modalidades em aula, esclarecendo

previamente aos alunos que, apesar de não ser possível lecioná-las na totalidade, iríamos dedicar uma aula a cada uma. Nestas aulas, foram apresentados os fundamentos técnicos e as principais características das modalidades, acompanhados da realização prática de exercícios representativos.

6.2. Aptidão física

Ficou estabelecido desde o primeiro momento que cada aula incluiria um bloco de 15 minutos dedicado ao desenvolvimento da condição física dos alunos.

Ao longo do ano, a minha perceção sobre esta área foi-se transformando significativamente. Inicialmente, não me sentia particularmente confiante na sua abordagem, sobretudo no que dizia respeito à utilização de feedback criterioso e fundamentado. No entanto, esta dificuldade revelou-se uma oportunidade de crescimento. A consciência da minha insegurança levou-me a sair da zona de conforto e a procurar aprofundar os meus conhecimentos sobre métodos e estratégias eficazes de desenvolvimento da aptidão física.

Numa fase inicial, optei por apresentar à turma diferentes métodos de treino, começando pela metodologia *Tabata 40/20* (40 segundos de exercício e 20 segundos de pausa). Esta proposta revelou-se exigente para a maioria dos alunos, que apresentavam níveis de condição física reduzidos, tendo dificuldade em manter a execução técnica durante os 40 segundos. Perante esta realidade, refleti sobre a necessidade de ajustar a carga de trabalho e optei por reformular o protocolo para 30/15, permitindo manter o desafio e, simultaneamente, garantir a qualidade técnica dos exercícios. Esta adaptação revelou-se fundamental para manter o envolvimento dos alunos e promover a execução segura e eficaz dos exercícios.

Num segundo momento, introduzi o modelo *AMRAP (As Many Rounds As Possible)*, no qual os alunos realizavam o maior número de repetições possíveis de um conjunto de exercícios durante 15 minutos. Os exercícios eram definidos por mim, e cada aluno registava os seus resultados numa grelha individual, permitindo acompanhar a sua evolução ao longo das aulas. (Ver anexo 8) Este modelo foi muito bem aceite pelos alunos, que demonstraram maior motivação ao perceber que o progresso dependia do seu próprio empenho. O registo dos resultados promoveu momentos de autorreflexão e reforçou a

consciencialização do percurso individual de melhoria.

Nome:

Exercícios - Circuito 1	Data				
	Nº de vezes que completaram os exercícios				
10 Burpees/half burpee					
20 Russian Twists					
20 Toques de ombro em prancha					
Voltas completas circuito 1					
Exercícios - Circuito 2	Nº de vezes que completaram os exercícios				
20 Tríceps no espaldar/banco sueco					
14 Mountain climbers cruzados					
10 Agachamentos c/ lançamento da bola medicinal					
Voltas completas circuito 2					

Figura 7 - Grelha AMRAP

Apesar da eficácia dos modelos anteriores, tomei consciência de que as propostas não respeitavam suficientemente a individualidade dos alunos, todos realizavam os mesmos exercícios, apesar de apresentarem características, capacidades e objetivos distintos.

Foram realizados os testes de avaliação da aptidão física com base no protocolo FITescola, nomeadamente o Teste do Vaivém (resistência cardiorrespiratória), Abdominais (resistência muscular), Flexões (força-resistência dos membros superiores) e a flexibilidade de ombros (flexibilidade). Estes resultados foram analisados com os alunos e serviram de base para a definição de objetivos individuais de melhoria física, que orientaram os treinos seguintes.

Nesse sentido, numa terceira fase, propus a criação de grupos de treino diferenciados, organizados com base nos objetivos individuais de cada aluno. Cada grupo ficou responsável por planificar um plano de treino ajustado às suas metas específicas. Esta abordagem promoveu um maior sentido de responsabilidade, personalização do trabalho e reflexão sobre os objetivos pessoais de cada grupo.

Por fim, numa quarta e última fase, procurei aprofundar ainda mais a individualização da prática, desafiando cada aluno a construir o seu próprio plano de treino individual. Este plano deveria ter em conta os objetivos pessoais, os pontos fortes e os aspetos a melhorar de cada aluno. Para além disso, cada plano incluía entre cinco a seis exercícios, organizados por três níveis de dificuldade: elementar, intermédio e avançado. Estes planos foram partilhados com o professor e discutidos em pequenos grupos, promovendo a consciência crítica e a análise da adequação das escolhas feitas.

Posteriormente, após a implementação dos planos de treino, os testes FITescola foram novamente realizados, permitindo comparar os resultados iniciais com os finais. Esta comparação proporcionou aos alunos uma perceção clara da sua evolução, reforçando a consciência do seu progresso e o impacto do esforço desenvolvido ao longo das aulas.

Esta abordagem promoveu a autonomia, a responsabilidade e, sobretudo, a literacia física, conceito que, segundo Whitehead (2010), refere-se à motivação, confiança, competência física, conhecimento e compreensão que capacitam o indivíduo a valorizar e assumir a responsabilidade pelo envolvimento na atividade física ao longo da vida. Desenvolver a literacia física é, assim, fomentar competências fundamentais para uma vida ativa, saudável e consciente. Este objetivo está igualmente em consonância com o que é defendido por Silva et al. (2025), que sublinham a importância da escola como promotora de hábitos sustentáveis e de competências que impactem positivamente a saúde e o bem-estar dos jovens a longo prazo.

6.3. Ensino Básico vs Ensino Secundário

Durante a minha PES, tendo em conta a parte normativa do estágio, foi necessário que realizássemos algumas aulas no contexto do Ensino Básico, a fim de diversificar as experiências de ensino e ampliar a nossa compreensão sobre os diferentes ciclos de escolaridade. A turma que me foi atribuída pertencia ao 6.º ano de escolaridade e era composta por 22 alunos, dos quais sete do sexo masculino e 15 do sexo feminino.

Desde o primeiro contacto, tornou-se evidente a diferença significativa entre os dois contextos, Ensino Básico e Ensino Secundário, sobretudo ao nível da interação com os alunos, da maturidade e das capacidades motoras. Esta

experiência revelou-se extremamente enriquecedora, permitindo-me contactar com realidades distintas e desenvolver uma maior sensibilidade pedagógica. Esta experiência revelou-se extremamente enriquecedora, permitindo-me contactar com realidades distintas e desenvolver uma maior sensibilidade pedagógica. De acordo com Castellani Filho (2022), o contacto com contextos educativos variados e desafiadores é um fator essencial no processo de profissionalização docente, pois favorece uma prática pedagógica mais crítica, contextualizada e reflexiva.

No Ensino Básico, lecionei duas Unidades Didáticas: **Badminton, Ginástica Minitrampolim**. A unidade de Ginástica foi particularmente marcante, pois permitiu-me sentir-me mais à vontade para intervir diretamente na correção técnica dos alunos, pois no Ensino Secundário, devido à reduzida diferença etária entre mim e os alunos, por vezes, senti alguma hesitação em adotar uma postura mais interventiva ao nível das ajudas, o que dificultou a eficácia da correção. Esta consciência foi essencial para o meu desenvolvimento enquanto futuro docente, evidenciando a importância de adequar a postura profissional ao contexto e às necessidades dos alunos.

Também a relação pedagógica e o tipo de linguagem utilizada tiveram de ser ajustados. Com os alunos do 6.º ano, foi necessário adotar uma comunicação mais simples, direta e expressiva, para garantir a compreensão das instruções e captar a sua atenção de forma eficaz.

A oportunidade de lecionar Badminton em ambos os ciclos de ensino, constituiu uma experiência particularmente reveladora. Enquanto os alunos do Ensino Secundário já demonstravam algum domínio dos batimentos básicos e uma maior capacidade de autorregulação na prática, os alunos do Ensino Básico revelaram dificuldades acrescidas em manter o volante no ar, exigindo o recurso a tarefas mais analíticas e repetitivas. Esta necessidade de adaptação metodológica permitiu-me refletir sobre a importância da diferenciação pedagógica e do ajustamento das propostas às características da turma.

Em suma, esta vivência nos dois níveis de ensino permitiu-me ampliar a minha visão sobre o papel do professor em diferentes contextos, consolidando competências de flexibilidade, comunicação e gestão pedagógica. Sinto que saio desta experiência com uma aprendizagem mais sólida e global, enriquecida pelas diferenças que pude observar, compreender e integrar na minha prática.

6.4. Pintar telas para além do espaço da aula

6.4.1. Dia europeu do desporto

No âmbito do Dia Europeu do Desporto Escolar, a PC lançou ao NE aquele que seria o nosso primeiro desafio enquanto membros ativos da comunidade escolar, planear, dinamizar e monitorizar uma atividade destinada a assinalar esta data. A decisão foi implementar uma atividade de Frisbee, uma escolha que considerámos atrativa e desafiadora para os alunos. Elaborámos um plano detalhado, adequando as dinâmicas do Frisbee às condições da escola. No dia do evento, fomos surpreendidos pelo elevado número de alunos interessados em participar, o que exigiu uma rápida adaptação. Apesar da limitação de espaço, conseguimos reorganizar os exercícios de modo a garantir que todos os alunos permanecessem ativos durante toda a sessão. Essa necessidade de adaptar o plano em tempo real foi um dos maiores desafios, porém, também uma oportunidade significativa de aprendizagem, tanto em termos de gestão de espaço quanto na capacidade de improvisar soluções pedagógicas que assegurassem a qualidade da experiência. Esta experiência foi extremamente enriquecedora, não só no que diz respeito ao desenvolvimento de competências técnicas e pedagógicas, mas também à importância da colaboração dentro do NE. O trabalho em equipa foi fundamental para o sucesso da atividade, permitindo que todas as dificuldades fossem superadas de forma eficaz.

Em suma, considero que a atividade foi bem-sucedida, pois conseguimos proporcionar uma experiência valiosa para os alunos e, ao mesmo tempo, adquirir conhecimentos práticos fundamentais para o exercício futuro da profissão.

6.4.2. Corta-Mato

A participação na organização do Corta-Mato escolar constituiu uma experiência significativa no âmbito da minha formação como professor de EF. Apesar de não ter assumido responsabilidades de coordenação, estive diretamente envolvido na preparação logística do evento, colaborando com os restantes elementos do NE e com os professores responsáveis.

As minhas funções centraram-se, sobretudo, no apoio à montagem do

percurso, na sinalização do trajeto, na marcação das zonas de partida e de chegada, bem como na preparação do material necessário à realização da prova. Colaborei ainda na orientação dos alunos participantes, esclarecendo dúvidas e ajudando a garantir que todos conhecessem o percurso e as normas de segurança.

Esta experiência permitiu-me compreender a complexidade associada à organização de eventos desportivos escolares, nomeadamente a importância da antecipação de imprevistos, da clareza na comunicação com os alunos e da articulação eficaz entre os membros da equipa organizadora.

Para além disso, possibilitou-me valorizar o papel do professor de EF como agente dinamizador da vida escolar, promovendo oportunidades para a prática desportiva fora do contexto das aulas, o espírito competitivo saudável e o sentimento de pertença à comunidade escolar.

6.4.3. Aula de pilates (Alunos de Erasmus)

No dia X, a PC lançou ao NE o desafio de dinamizar uma aula de Pilates destinada a um grupo de alunos estrangeiros que se encontravam na escola ao abrigo do programa Erasmus. Este convite constituiu um desafio significativo, uma vez que nunca tinha tido a oportunidade de lecionar uma aula de Pilates, e, adicionalmente, toda a aula teria de ser conduzida em língua inglesa.

Esta experiência revelou-se extremamente enriquecedora, uma vez que me obrigou a sair da minha zona de conforto, tanto a nível metodológico como linguístico. O facto de um dos estagiários do NE já possuir experiência na leção de Pilates foi um fator determinante para o bom desenvolvimento da sessão, permitindo uma preparação mais segura e estruturada.

O trabalho colaborativo assumiu, assim, um papel central no planeamento e na execução da aula, revelando-se essencial para o sucesso da iniciativa. Como destacam Lima e Fialho (2015), a cooperação entre professores contribui para uma perceção mais positiva da eficácia das práticas e para a superação das dificuldades sentidas no exercício docente. A resposta dos alunos estrangeiros foi muito positiva, demonstraram envolvimento, entusiasmo e apreço pela atividade proposta, o que reforçou o sentimento de realização partilhada por todos os envolvidos.

6.4.4. Torneio de futebol

O torneio de futebol foi, em grande parte, organizado pelo NE, assumindo este um papel ativo em diversas vertentes do planeamento e da execução do evento. Entre as responsabilidades assumidas destacam-se a criação do cartaz, o desenvolvimento da ficha de inscrição das equipas, a redação do regulamento do torneio e a conceção de um conjunto de atividades recreativas inseridas na denominada *Fun Zone*.

Para além da fase de preparação, participamos também na gestão operacional do torneio. Este envolvimento passou pela coordenação das equipas de arbitragem e de secretariado para cada jogo, bem como pela organização e monitorização do calendário competitivo. A nossa intervenção visou garantir a fluidez dos jogos e a resolução célere de eventuais constrangimentos logísticos, contribuindo para o bom funcionamento geral do evento.

No âmbito da *Fun Zone*, foram dinamizadas três atividades com o intuito de proporcionar momentos lúdicos e de promover a prática desportiva informal junto dos alunos: **Tiro Certo**, **Cabeça no Jogo** e **Desafio Tecball**.

- **Tiro Certo** consistia num desafio de pontaria, no qual os participantes tentavam marcar o maior número de pontos possível ao rematar à baliza com alvos numerados. Esta atividade teve boa receptividade por parte dos alunos, potenciando o espírito competitivo de forma saudável, especialmente pelo facto de os melhores desempenhos serem registados num quadro visível.
- **Cabeça no Jogo** teve como objetivo principal a valorização do gesto técnico do cabeceamento de forma descontraída e divertida. A atividade era composta por duas bolas suspensas por cordas, que os alunos deveriam cabecear, promovendo simultaneamente a coordenação e o controlo corporal.
- **Desafio Tecball**, por sua vez, foi a atividade com maior adesão. Realizada com recurso a mesas adaptadas de teqball, esta proposta desafiava os participantes a demonstrar controlo de bola, criatividade e cooperação em duplas, sendo valorizada tanto pela vertente técnica como pelo carácter recreativo.

Estas iniciativas permitiram aos elementos do NE desenvolver competências

de organização, gestão de eventos escolares e dinamização de atividades inclusivas, promovendo ao mesmo tempo o envolvimento da comunidade escolar numa experiência marcadamente positiva.

6.4.5. Direção de turma

Ao longo do estágio, tive a oportunidade de observar e compreender mais de perto os múltiplos desafios que este papel implica, bem como a sua importância no funcionamento global da escola e no bem-estar dos alunos.

A convivência próxima com a turma permitiu-me conhecer melhor os seus contextos pessoais, perceber as suas fragilidades e compreender a complexidade da tarefa de gerir um grupo heterogéneo, com diferentes ritmos, expectativas e realidades familiares. Esta proximidade levou-me a refletir sobre a importância da escuta ativa, da empatia e da coerência na relação com os alunos, assim como da articulação entre os diferentes intervenientes da comunidade educativa.

Enquanto professor em formação, percebi que o papel do diretor de turma vai muito além da componente administrativa, exige sensibilidade, firmeza, capacidade de mediação e um acompanhamento pedagógico contínuo. Este contacto com a realidade da Direção de Turma permitiu-me consolidar a consciência de que o professor é, muitas vezes, uma das principais referências no percurso escolar dos alunos, devendo zelar por um clima de confiança, responsabilidade e apoio mútuo.

Apesar dos desafios, esta vivência foi determinante para o meu crescimento pessoal e profissional, reforçando a importância do papel do professor como tutor e orientador do desenvolvimento integral dos alunos.

7. Literacia Física e Coesão de Grupo numa Unidade de Ensino de Voleibol: estudo com alunos do ensino secundário

7.1. Resumo

A promoção da literacia física e o fortalecimento da coesão social entre os alunos são objetivos centrais da Educação Física, especialmente no contexto do ensino secundário. O presente estudo decorreu no segundo semestre letivo em contexto de estágio profissional em Educação Física. Neste quadro, o presente estudo teve como objetivos analisar as aquisições ao nível da LF nos seus quatro domínios ao longo de uma UD de voleibol e promover a coesão do grupo-turma, através da implementação articulada dos modelos de Educação Desportiva e Aprendizagem Cooperativa. Adicionalmente, procurou-se analisar os ganhos ao nível da autonomia, da responsabilidade partilhada e da motivação intrínseca dos alunos para o processo de EA. A investigação seguiu uma metodologia de investigação-ação, organizada em quatro ciclos, cada um com objetivos específicos e estratégias pedagógicas diferenciadas. Participaram no estudo 27 alunos de uma turma do 12.º ano, com sete rapazes e 20 raparigas, entre os 17 e 18 anos. Os modelos de ensino adotados foram o MED e a AC que sustentaram a intervenção pedagógica. A recolha de dados foi realizada através de questionários de autoavaliação, grelhas de observação e momentos de reflexão escritos pelos alunos. A análise dos dados seguiu uma abordagem descritiva e interpretativa, em coadjuvação com frequências absolutas dos domínios observados. Os principais resultados evidenciaram uma evolução positiva nos quatro domínios da literacia física, destacando-se melhorias substanciais no domínio motor e na perceção de coesão do grupo-turma. Verificou-se também um aumento do envolvimento dos alunos e uma maior consciência crítica sobre o seu papel na aula e no grupo.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; COESÃO DE GRUPO; APRENDIZAGEM COOPERATIVA; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; INVESTIGAÇÃO-AÇÃO; ENSINO SECUNDÁRIO.

7.2. Introdução

Num mundo cada vez mais sedentário e digital, a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis tornou-se uma prioridade nas políticas educativas internacionais. A Educação Física de Qualidade (EFQ), conforme preconizado pela UNESCO (2015), surge como um pilar fundamental para o desenvolvimento integral dos jovens, promovendo competências físicas, sociais, cognitivas e afetivas que contribuem para o bem-estar ao longo da vida. A EFQ vai além da simples instrução motora, é uma área educativa que deve garantir oportunidades equitativas, inclusivas e significativas de aprendizagem através do movimento.

Neste contexto, o conceito de Literacia Física (LF) tem ganho destaque como um dos principais desígnios da Educação Física contemporânea. Segundo Whitehead (2010), a LF é entendida como “a motivação, confiança, competência física, conhecimento e compreensão que capacitam os indivíduos para se movimentarem com autonomia e eficácia ao longo da vida”. A LF é um conceito multidimensional, que abrange os domínios psicomotor, cognitivo, afetivo/psicológico e social, e cuja promoção exige práticas pedagógicas intencionais, reflexivas e diversificadas (Wong, 2022).

Para promover efetivamente estes domínios da LF, é essencial recorrer a modelos pedagógicos centrados no aluno, que privilegiem experiências de aprendizagem significativas e contextualizadas. Entre estes, destacam-se o Modelo de Educação Desportiva e a Aprendizagem Cooperativa, que, quando articulados, potenciam um ambiente educativo rico em desafios, interações e desenvolvimento global.

O MED, proposto por Siedentop (1994), procura recriar no contexto escolar uma vivência autêntica do desporto, promovendo a responsabilização dos alunos, a tomada de decisões, a pertença ao grupo e a valorização das funções sociais do jogo. Já a AC, conforme defendem Johnson, Johnson e Holubec (1999), estrutura-se em torno de princípios como a interdependência positiva, a responsabilização individual, o processamento em grupo, a interação promotora face a face e o desenvolvimento de competências sociais, proporcionando experiências de aprendizagem em que o sucesso de cada aluno depende do sucesso do grupo.

A integração destes dois modelos revela potencial na criação de

ambientes de EA ricos, participativos e orientados para o desenvolvimento global do aluno. Estes modelos centrados no aluno favorecem não apenas o desempenho técnico e tático, mas também o desenvolvimento da autonomia, da autorregulação e da coesão social (Casey & Goodyear, 2015; Ennis, 2017). Neste sentido, o presente estudo procurou não só potenciar as aprendizagens motoras no contexto do voleibol, mas também contribuir para o fortalecimento da identidade e coesão do grupo-turma.

Neste quadro, o presente estudo teve como objetivo analisar as aquisições na literacia física dos alunos nos domínios motor, cognitivo, social e afetivo/psicológico numa unidade de ensino de voleibol, lecionada sob a égide dos modelos da aprendizagem cooperativa e de educação desportiva. Adicionalmente, procurou-se analisar as alterações na coesão do grupo-turma, autonomia, responsabilidade partilhada e motivação dos alunos no processo de EA.

7.3. Metodologia

O estudo seguiu uma abordagem de investigação-ação, com o objetivo de observar, intervir e refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas ao longo de uma unidade didática de voleibol. A metodologia desenvolveu-se em quatro ciclos distintos organizados cronologicamente e orientadas por objetivos específicos, recorrendo a diferentes estratégias e artefactos:

1. **Autoavaliação Inicial** – Os alunos refletiram sobre o seu nível de literacia física, estabeleceram metas pessoais e participaram em entrevistas informais para identificar perceções iniciais.
2. **Trabalho Cooperativo** – Foram introduzidas tarefas em grupo para comparar contextos de afinidade social e de menor familiaridade. Introduziu-se o papel de observador, fomentando a análise crítica e o feedback construtivo.
3. **Diferenciação de Papéis** – Cada aluno desempenhou funções específicas (treinador, treinador-adjunto, árbitro, repórter), assumindo responsabilidades dentro da equipa. Esta fase visou o desenvolvimento

de competências de liderança, de planeamento e de reflexão. O objetivo foi implementar regras e papéis que promovessem a responsabilização individual no seio da equipa, reforçando o compromisso de cada aluno com a aprendizagem coletiva.

4. **Torneios e Reflexão** – Realizaram-se três torneios, em momentos distintos, com momentos de reflexão, definição de metas individuais e criação de exercícios personalizados, promovendo a autorregulação e o envolvimento ativo.

Esta metodologia permitiu, de forma cíclica e reflexiva, observar, intervir e avaliar as práticas pedagógicas implementadas no âmbito de uma UD de voleibol.

Contexto e Participantes

O estudo foi desenvolvido numa escola pública situada na área metropolitana do Porto, no âmbito do estágio profissional integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário. A intervenção pedagógica ocorreu ao longo do segundo semestre letivo, numa turma do 12.º ano do curso de Ciências e Tecnologias e foi conduzida por um estudante-estagiário (o autor).

A turma era composta por 27 alunos, dos quais 20 do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 17 e os 18 anos.

Este grupo foi selecionado para a implementação do estudo porquanto era a turma residente do estudante-estagiário.

Procedimentos de Recolha de Dados e Instrumentos

A recolha de dados foi realizada através de uma abordagem qualitativa, recorrendo a diversos instrumentos com o objetivo de captar as perceções, comportamentos e reflexões dos alunos ao longo da UD.

Foram utilizados os seguintes instrumentos:

- **Tabelas de autoavaliação**, preenchidas pelos alunos em diferentes momentos da intervenção, visando a reflexão sobre o seu desempenho nos quatro domínios da LF (motor, cognitivo, social e afetivo/psicológico);
- **Registos escritos individuais e momentos de reflexão em grupo**, em

que os alunos partilhavam os seus sentimentos, dificuldades e percepções sobre o processo de EA;

- **Entrevistas informais**, realizadas em contexto de aula, com o intuito de recolher opiniões espontâneas e autênticas dos alunos sobre as metodologias utilizadas;
- **Observação direta**, registada através de notas de campo e grelhas de observação, permitindo monitorizar a dinâmica da turma e as interações entre os alunos.

Desenho do estudo

1.º ciclo – Autoavaliação inicial

Neste ciclo os alunos foram convidados a preencher uma tabela de autoavaliação (ver tabela 1) com o intuito de os levar a refletir sobre o seu nível de literacia física nos domínios cognitivo, psicomotor, social e afetivo/psicológico, ao nível do voleibol (adaptada de Dudley et al., 2016). Este instrumento de autoavaliação apresenta uma progressão do desenvolvimento dos alunos em cada domínio, com descrições claras sobre comportamentos, atitudes e competências observáveis. Embora o modelo tenha sido originalmente aplicado a outra modalidade, foi adaptado ao contexto do voleibol, mantendo-se os princípios orientadores e os descritores essenciais (ver tabela 3).

Esta fase teve como principal objetivo compreender o ponto de partida de cada aluno e incentivá-los à definição de metas individuais para a sua evolução ao longo da UD.

Complementarmente, foram realizadas conversas informais com os alunos, com o intuito de recolher as suas percepções sobre a sua participação na prática do voleibol e sobre a dinâmica da turma. O objetivo foi perceber de forma mais concreta as relações interpessoais e os níveis de motivação iniciais dos alunos.

Autoavaliação - Voleibol

Coloca uma seta desde o sítio onde te encontras neste momento até onde te propões a chegar neste ano letivo, para cada um dos domínios. (Exemplo)

Domínios					
Cognitivo	Não consigo seguir as regras básicas do jogo de voleibol.	Realizo os exercícios no voleibol conforme as instruções, mas sem entender a sua importância.	Compreendo os fundamentos do voleibol e consigo associar os diferentes exercícios à melhoria das minhas capacidades técnicas e táticas. Começo a conhecer os princípios básicos da modalidade.	Consigo adaptar a minha estratégia durante o jogo para melhorar o meu desempenho. Ou Consigo demonstrar diferentes táticas de forma a adaptar-me à atividade e melhorar o meu desempenho	Sei como avaliar e criar novas estratégias para melhorar a minha técnica e tática no voleibol. Ou Consigo criar novas estratégias, táticas e regras para melhorar a eficácia e a qualidade dos exercícios Ou Consigo demonstrar como é que as estratégias e as táticas conseguem ser aplicadas para além da educação física
Afetivo / Psicológico	Não consigo controlar as minhas emoções e os meus comportamentos durante o jogo.	Realizo os movimentos técnicos e táticos quando sou solicitado, mas sem iniciativa própria.	Aceito desafios e procuro melhorar as minhas habilidades de forma autónoma.	Consigo trabalhar sem supervisão, entendendo a importância de trabalhar para melhorar as minhas competências técnicas e táticas.	Posso avaliar o meu próprio desempenho no voleibol e perceber de que forma as minhas decisões dentro do jogo influenciam a minha participação e desenvolvimento enquanto praticante, tanto nas aulas como noutras experiências desportivas.
Social	Não interajo com os meus colegas em contexto de jogo. Trabalho sozinho e evito atividades colaborativas.	Controlo o meu comportamento para não interferir com os meus colegas. Respondo às tarefas propostas quando iniciadas por outra pessoa.	Mostro respeito pelos colegas e participo de forma ativa e cooperativa nas atividades de grupo. Cumpro o meu papel dentro da equipa.	Sou capaz de assumir responsabilidades dentro da equipa, cooperando, dando apoio e demonstrando empatia. Participo ativamente na comunicação e organização tática do jogo.	Assumo um papel de liderança positiva e colaborativa na equipa, incentivando e apoiando os colegas. Compreendo como as aprendizagens adquiridas no voleibol podem contribuir para o meu desenvolvimento pessoal e para outras áreas da minha vida.
Psicomotor	Não consigo completar um gesto técnico básico do voleibol sem ajuda ou por imitação.	Consigo realizar um gesto técnico se for ajudado ou se o movimento for adaptado para que o imite.	Consigo realizar os gestos técnicos do voleibol de forma independente.	Consigo combinar diferentes competências técnicas para executar jogadas eficazes, cometendo poucos erros.	Sou capaz de avaliar e ajustar o meu desempenho técnico e tático, adaptando as minhas ações ao jogo e tomando decisões eficazes em diferentes contextos.

Nome:

Tabela 3 - Tabela de autoavaliação

2.º ciclo – Trabalho cooperativo

Neste ciclo, os alunos foram envolvidos em tarefas cooperativas organizadas em grupos, com duas dinâmicas distintas de constituição das equipas. Numa primeira etapa, os grupos foram formados livremente pelos próprios alunos, com base em critérios de afinidade. Na aula seguinte, os grupos foram reorganizados de forma estratégica, com o intuito de promover a interação entre alunos que normalmente não trabalhavam juntos, potenciando o desenvolvimento de competências sociais e a adaptação a diferentes contextos.

Durante a realização das tarefas, foi introduzido o papel de observador, atribuído de forma rotativa a todos os elementos dos grupos. Este elemento tinha como missão fornecer feedback construtivo, orientar o grupo e colaborar no cumprimento dos objetivos da tarefa. Esta metodologia está alinhada com os princípios da aprendizagem cooperativa, que valoriza a interdependência positiva, a responsabilidade individual e o desenvolvimento de habilidades interpessoais (Johnson, Johnson & Holubec, 1999). A introdução do observador

procurou também fomentar o desenvolvimento da análise crítica e da capacidade reflexiva, competências centrais para uma aprendizagem mais profunda e participada. Como salientam Mosston e Ashworth (2008), o uso de feedback entre pares, quando estruturado e intencional, contribui significativamente para a melhoria da aprendizagem motora e da comunicação dentro dos grupos

O principal objetivo desta fase foi proporcionar aos alunos uma experiência comparativa entre o trabalho em grupos com elevada afinidade relacional e o trabalho em grupos heterogéneos, desafiando-os a refletir sobre os benefícios e limitações da cooperação em diferentes contextos sociais. Esta estratégia, fundamentada em princípios da pedagogia participativa, permitiu ainda reforçar a importância do feedback no processo de aprendizagem, como sublinha Rosenshine (2012), e promover a adaptação a diferentes estilos de comunicação e interação.

O ciclo culminou com a realização de entrevistas informais em pequenos grupos, com o objetivo de recolher as opiniões dos alunos acerca das experiências vividas, as dificuldades sentidas e as aprendizagens adquiridas. As questões orientadoras foram organizadas de acordo com os quatro domínios da literacia física: psicomotor, cognitivo, social e afetivo, à luz do quadro conceptual proposto por Whitehead (2010). (Ver figura 5)

Guião entrevista

Domínio psicomotor – Sentiram que a vossa participação nas tarefas ajudou a melhorar a execução técnica ou tática no jogo? Como?

R:

Domínio social – Como foi trabalhar com diferentes colegas, numa primeira fase em que escolheram os grupos de trabalho e, numa segunda fase, com grupos definidos pelo professor? O que facilitou ou dificultou a cooperação

R:

Domínio cognitivo – De que forma o papel do observador foi importante para o desempenho da equipa?

R:

Domínio afetivo/psicológico – Como lidaram com o desafio de trabalhar com colegas com quem têm menos afinidade? Sentiram que conseguiram “trabalhar e produzir”?

R:

Figura 8 - Guião da entrevista

As entrevistas informais realizadas em pequenos grupos tiveram como principal objetivo compreender o impacto das estratégias cooperativas na dinâmica de grupo, bem como analisar a percepção dos alunos relativamente à sua evolução nos quatro domínios da literacia física. Esta recolha de dados visou, sobretudo, obter uma leitura mais aprofundada das aprendizagens construídas, das dificuldades sentidas e da adaptação dos alunos a diferentes contextos sociais e de trabalho em equipa.

3.º ciclo – Diferenciação de papéis

A terceira etapa teve como principal objetivo promover o desenvolvimento de competências de liderança, tomada de decisão e análise crítica por parte dos alunos, através da atribuição de papéis diferenciados no contexto das equipas de voleibol. Esta abordagem visou proporcionar experiências diversificadas de responsabilidade, reforçar o trabalho cooperativo e fomentar a capacidade de planear, observar e refletir criticamente sobre o processo de aprendizagem, contribuindo para a melhoria do desempenho individual e coletivo.

Nesta fase, foi implementada uma metodologia que articulou os princípios da Aprendizagem Cooperativa, segundo O’Leary (2013). O autor sublinha a importância da utilização de cinco estratégias fundamentais para uma aplicação eficaz deste modelo: a interdependência positiva, a responsabilização individual, o processamento em grupo, as competências sociais e a interação promotora face a face. Estas estratégias estiveram no centro da minha intervenção pedagógica, tendo orientado a estruturação das tarefas, a organização dos grupos e a dinâmica cooperativa vivida ao longo das aulas. Paralelamente foi também utilizado o MED, segundo Bessa, Silva, Rosado e Mesquita (2017), uma vez que “as abordagens de ensino centradas no aluno o colocam no centro do processo de ensino-aprendizagem e, por via disso, incrementam, em particular, o desenvolvimento das competências pessoais e sociais, para além das competências motoras”.

Com o intuito de promover o desenvolvimento equilibrado dos quatro domínios da literacia física, os alunos foram organizados em grupos heterogéneos, aos quais foram atribuídos papéis específicos, como treinador, treinador-adjunto, árbitro e repórter. Esta diferenciação funcional permitiu um envolvimento ativo, diversificado e significativo de todos os elementos da turma, promovendo a responsabilidade, a cooperação e a valorização do contributo de

cada um.

Para monitorizar e avaliar a eficácia das estratégias implementadas neste ciclo, foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados.

Em primeiro lugar, os **planos de trabalho elaborados pelas equipas**, entregues na plataforma Microsoft Teams, constituíram uma ferramenta essencial de registo e planeamento. Nestes documentos, os grupos identificavam os objetivos a alcançar, os conteúdos e competências a desenvolver, bem como os problemas específicos detetados no jogo.

Adicionalmente, foram considerados os **registos associados ao desempenho dos papéis diferenciados** (treinador, treinador-adjunto, árbitro e repórter), com base em documentos orientadores previamente definidos e disponibilizados. Estes registos permitiram acompanhar o grau de responsabilização, a clareza na execução das funções e o contributo individual de cada aluno para a dinâmica do grupo.

No final de cada aula, foram realizadas **reflexões coletivas e individuais**, nas quais os alunos foram convidados a analisar o trabalho desenvolvido, o funcionamento da equipa e os progressos alcançados, promovendo assim o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais.

Por fim, foram ainda recolhidas **autoavaliações e heteroavaliações orais**, realizadas informalmente no final das aulas, que permitiram acompanhar a perceção dos alunos relativamente ao seu próprio desempenho e ao dos colegas.

Papéis atribuídos

Os papéis desempenhados pelos alunos foram definidos com base em funções específicas, com orientações acessíveis através de documentos próprios disponibilizados na plataforma Microsoft Teams. Os papéis foram:

Treinador: Lidera a equipa, organiza o grupo, define estratégias e transmite as instruções recebidas do professor. É também responsável pela entrega do plano de trabalho e pela motivação da equipa.

Treinador-adjunto: Responsável pela proposta de exercícios de aquecimento e alongamento, assegurando que a equipa se apresenta fisicamente preparada.

Árbitro: Responsável por registar aspetos técnicos e táticos do jogo (erros e pontos fortes), bem como por apoiar na organização dos torneios e na atribuição

dos troféus.

Repórter: Regista momentos da prática com imagens ou vídeo, identificando aspetos a melhorar ou a valorizar. Também regista observações técnicas e táticas dos colegas durante os jogos e treinos.

Domínio Social

Com base nos princípios da AC e do MED, os alunos trabalharam colaborativamente no seio das suas equipas. Cada grupo foi responsável pela entrega, com 48 horas de antecedência, de um plano de trabalho na plataforma Microsoft Teams, o qual deveria incluir:

- Os objetivos a alcançar;
- Os conteúdos e competências a desenvolver;
- A identificação de um problema detetado no jogo.

Com base nesse problema que a equipa detetava, o professor preparava uma tarefa específica que era posteriormente entregue ao treinador do grupo, responsável por transmiti-la à equipa. No final de cada aula, os alunos realizavam uma reflexão conjunta, centrada no trabalho realizado e na cooperação entre elementos, promovendo competências de comunicação, escuta ativa e tomada de decisão partilhada.

Domínio Psicomotor

O domínio psicomotor foi desenvolvido sobretudo pela incorporação dos princípios do MED, sendo os alunos responsáveis pela elaboração e implementação dos seus próprios planos de trabalho. As tarefas práticas foram concebidas de forma a garantir progressão e variedade, respeitando os princípios da especificidade e da adequação ao nível de desempenho dos alunos. A reflexão contínua e o trabalho colaborativo foram fundamentais para assegurar a evolução das competências técnico-táticas. O professor assumiu um papel de facilitador e observador, intervindo pontualmente para orientar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Domínio Psicológico

Ao longo da unidade didática, foram realizados três torneios, organizados de acordo com os princípios do MED. Após cada torneio, os grupos realizaram

reflexões coletivas nas quais analisaram os resultados alcançados e definiram metas individuais de superação e desenvolvimento pessoal. Com base nessas metas, cada aluno pôde propor exercícios ajustados às suas necessidades e capacidades. Esta abordagem promoveu a autorregulação, a motivação intrínseca e o desenvolvimento de uma mentalidade de crescimento, incentivando os alunos a tomar iniciativa e responsabilidade pela sua evolução.

Domínio Cognitivo

No que diz respeito ao domínio cognitivo, os alunos foram envolvidos ativamente na definição dos objetivos de aprendizagem para cada aula. A construção do plano de trabalho devia refletir esses objetivos, bem como os conteúdos selecionados. No final de cada aula, os grupos partilhavam os conhecimentos adquiridos e realizavam momentos de heteroavaliação, promovendo a consolidação das aprendizagens. Esta vertente foi essencial para fortalecer a compreensão do jogo, a tomada de decisão e a análise crítica do desempenho coletivo e individual.

4.º ciclo – Autoavaliação final

A quarta e última etapa do estudo teve como principal objetivo os alunos autoavaliarem-se novamente nos diferentes domínios da LF. Pretendeu-se, ainda, analisar o impacto das estratégias pedagógicas implementadas, com especial enfoque na melhoria da interação entre os alunos, na coesão do grupo-turma e na capacidade de trabalho cooperativo.

A principal estratégia utilizada foi a reaplicação da tabela de autoavaliação, utilizada no 1.º ciclo, permitindo aos alunos comparar os seus resultados iniciais com os atuais e verificar se atingiram os objetivos definidos inicialmente. Esta comparação serviu como base para uma reflexão crítica e individualizada sobre o progresso alcançado, incentivando a consciencialização das aprendizagens adquiridas e das áreas ainda a melhorar.

Além da componente técnica e tática associada ao voleibol, os alunos foram convidados a refletir sobre as aprendizagens desenvolvidas ao nível do trabalho cooperativo, nomeadamente o exercício de papéis diferenciados, a gestão de tarefas em grupo, a importância do feedback entre pares e o impacto da responsabilidade partilhada na dinâmica de equipa.

Foi também promovido um momento de discussão coletiva, com o intuito de analisar a mudança na interação da turma, nomeadamente se as dificuldades iniciais associadas à falta de afinidade entre alguns alunos foram superadas e se houve uma evolução positiva na cooperação, comunicação e coesão do grupo.

Para concluir, os alunos realizaram um registo final de aprendizagens, incluindo sugestões de melhoria para futuras experiências semelhantes. Este momento de encerramento teve como finalidade consolidar os conceitos trabalhados, valorizar o percurso realizado e incentivar a autorregulação e a autonomia no processo de aprendizagem. (Ver figura 6)

Momento de reflexão – Voleibol

Nome:

1. Que conhecimentos achas que adquiriste nas aulas de Voleibol, tanto ao nível das competências técnicas e táticas como no trabalho em grupo?
(Reflete sobre o que aprendeste, como melhoraste e de que forma o trabalho cooperativo foi importante.)

R:

2. Notaste alguma mudança na forma como a turma interage?
(As dinâmicas de grupo melhoraram? Houve mais união ou cooperação entre os alunos?)

R:

3. Quais consideras que foram os pontos fortes e fracos das aulas de Voleibol?
(Dá sugestões de como poderíamos melhorar o modelo de aula.)

R:

4. Reflete sobre os resultados que obtiveste na tabela.
Conseguiste melhorar ao longo das aulas? Atingiste os objetivos que tinhas definido para ti próprio/a? Porquê?

R:

Figura 9 - Momento de Reflexão

Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados pretendeu compreender o impacto das estratégias pedagógicas implementadas ao longo da UD de voleibol tendo como foco a evolução da LF dos alunos nos seus quatro domínios – motor, cognitivo, social e afetivo/psicológico – bem como a coesão e a dinâmica do grupo turma.

A informação foi recolhida de forma contínua e sistemática, através de diversos instrumentos qualitativos, como grelhas de autoavaliação, planos de trabalho, reflexões escritas e orais, registos dos papéis desempenhados e entrevistas informais. Estes dados permitiram não só monitorizar o progresso individual e coletivo dos alunos, mas também identificar os efeitos das metodologias adotadas, nomeadamente a AC e o MED, no desenvolvimento das competências visadas. A análise dos dados seguiu uma abordagem descritiva e interpretativa em coadjuvação com frequências absolutas dos domínios observados.

7.4. Resultados e Discussão

A apresentação e discussão dos resultados está organizada em dois blocos, o primeiro relativo à perceção dos saunos em termos gerais e depois por domínio, ao longo dos dois primeiros blocos temáticos foram sendo destacados elementos relativos á coesão do grupo-turma, autonomia, responsabilidade partilhada e motivação dos alunos ao longo do processo de EA e no último deu-se destaque ao valor das estratégias utilizadas.

As transformações aos olhos dos alunos

A análise dos resultados teve início com a comparação entre os dados obtidos nas autoavaliações realizadas no primeiro e no quarto ciclo. Este instrumento, adaptado de Dudley et al. (2016), permitiu aos alunos refletirem sobre o seu nível de desenvolvimento nos quatro domínios da LF.

As perceções manifestas pelos próprios alunos revelam uma evolução positiva ao longo da UD. Doze alunos (≈44%) indicaram ter atingido plenamente os objetivos que haviam definido inicialmente, referindo progressos consistentes nos quatro domínios avaliados. Estes alunos relataram melhorias não apenas ao nível da execução técnico-tática, mas também na cooperação, na reflexão crítica e na autorregulação durante as tarefas propostas.

“Sinto que ao longo das aulas consegui atingir os meus objetivos, através das dicas dos professores, dos meus colegas e principalmente do meu esforço para melhorar e conseguir ultrapassar os meus objetivos”

(Aluno A, Momento de Reflexão)

“Estou bastante orgulhosa, pois em geral consegui melhorar os aspetos que tinha proposto para melhorar. Isto, pois, trabalhamos todas as aulas com o melhor rigor possível e demos sempre o nosso melhor.”

(Aluno B, Momento de reflexão)

Quinze alunos (≈56%) identificaram progresso parcial, reconhecendo evolução em alguns domínios, mas sem alcançar totalmente os objetivos previamente definidos. Ainda que não tenham atingido todas as metas estabelecidas, estas perceções revelam uma trajetória de aprendizagem significativa e uma valorização do esforço pessoal (ver gráfico 1).

Globalmente, os dados evidenciam que os modelos pedagógicos utilizados, o MED e a AC, favoreceram a tomada de consciência dos alunos sobre o seu processo de aprendizagem, promovendo a autonomia e a LF, enquanto competência essencial para a formação de alunos ativos, críticos e responsáveis. Britton et al. (2023) destacam que a LF deve ser entendida como um constructo multidimensional que se desenvolve de forma contínua, mesmo quando os resultados não são plenamente atingidos, desde que haja reflexão, esforço e participação significativa nas experiências propostas.

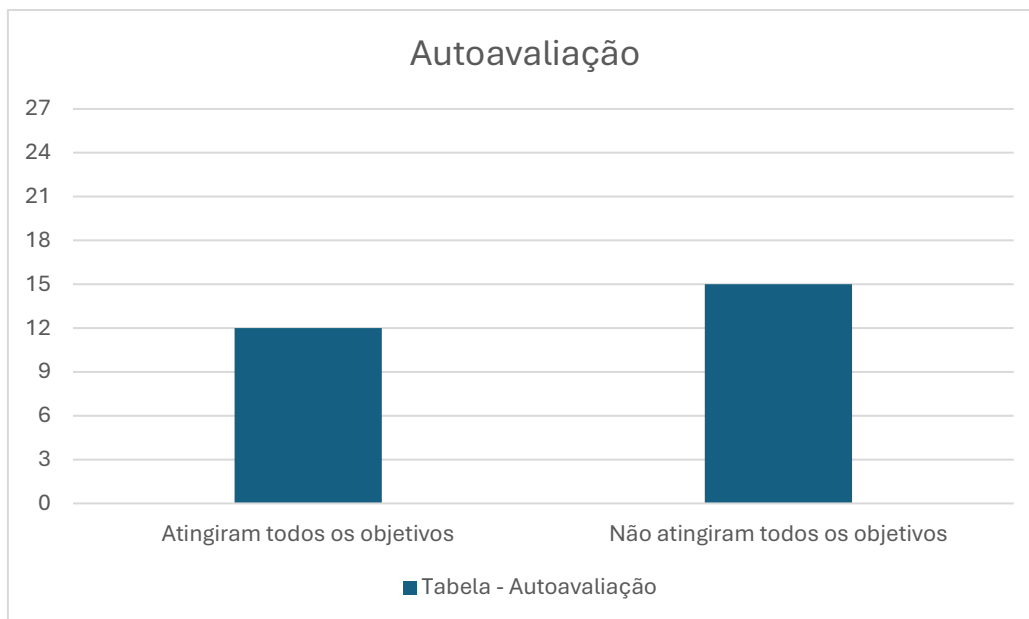


Gráfico 1 - Autoavaliação

7.4.1. Acerca das aquisições na Literacia Física

Domínio Cognitivo

O domínio cognitivo refere-se à capacidade de os alunos compreenderem os conteúdos abordados, refletirem sobre o seu desempenho, tomarem decisões informadas durante a prática e aplicarem o conhecimento técnico-tático em contexto de jogo (Whitehead, 2010).

No que respeita ao domínio cognitivo, os dados recolhidos através das tabelas de autoavaliação (ver gráfico 2) revelam que 18 ($\approx 67\%$) alunos consideraram ter atingido os objetivos inicialmente definidos, demonstrando um sentimento de progressão ao nível da compreensão das regras do jogo, da tomada de decisão e da capacidade de análise crítica do desempenho individual e coletivo.

Por outro lado, 6 ($\approx 22\%$) alunos indicaram ter evoluído, embora reconhecendo que ainda não atingiram totalmente os objetivos estabelecidos para este domínio. Estas perceções podem refletir dificuldades sentidas na aplicação dos conhecimentos em situações práticas, bem como na interpretação e planeamento das tarefas em grupo.

Por fim, 3 ($\approx 11\%$) alunos referiram não ter sentido qualquer evolução neste domínio. A sua autoavaliação sugere que enfrentaram desafios na apropriação dos conteúdos técnico-táticos, no envolvimento nas tarefas de observação ou nas atividades de reflexão propostas ao longo da UD.

Como destacam Casey e Goodyear (2015), o uso da AC pode contribuir significativamente para a melhoria da compreensão e da tomada de decisão no jogo, promovendo um maior envolvimento cognitivo dos alunos. Por sua vez, Bailey et al. (2009) reforçam que a dimensão cognitiva da EF está diretamente ligada à capacidade de aplicar o conhecimento em contextos práticos, sendo essencial que os alunos se envolvam em tarefas desafiantes, que exijam reflexão e adaptação constante.

Para além da autoavaliação realizada pelos alunos, a análise do domínio cognitivo foi enriquecida por outros instrumentos de recolha de dados que permitiram validar as perceções dos participantes. Os **planos de trabalho elaborados pelas equipas** revelaram a capacidade dos alunos em identificar objetivos pertinentes, selecionar conteúdos adequados e propor estratégias coerentes com os desafios detetados no jogo, demonstrando a aplicação do conhecimento adquirido. As **reflexões realizadas no final de cada aula**, tanto individuais como em grupo, permitiram aceder ao grau de compreensão dos conceitos técnico-táticos abordados, bem como à capacidade de análise crítica sobre o desempenho da equipa.

“Consegui perceber melhor quando é que devemos fazer passes curtos ou bolas mais altas, dependendo da posição do adversário.”

(Aluno C, Reflexão aula 14 de maio)

“Acho que melhorei na leitura do jogo, mas nem sempre consigo aplicar o que sei na prática.”

(Aluno D, aula 14 de maio)

“Durante o jogo fico muito nervoso e não consigo pensar nas estratégias que aprendemos.”

(Aluno E, aula 23 de abril)

As perceções relatadas pelos alunos permitem considerar que, apesar da maioria dos alunos identificar ganhos relevantes no domínio cognitivo, permanece a necessidade de continuar a diversificar estratégias didáticas que favoreçam a compreensão e aplicação do conhecimento, sobretudo junto

daqueles que manifestaram maiores dificuldades ou menor envolvimento com as tarefas propostas. No futuro, será importante explorar estratégias mais individualizadas, como tarefas adaptadas com suporte visual ou guiões de tomada de decisão, para apoiar os alunos que revelaram maiores dificuldades neste domínio, tal como sugere Light (2013), quando defende que a compreensão do jogo melhora significativamente quando os alunos são expostos a tarefas contextualizadas, com apoio visual, e desafiados a tomar decisões significativas e ajustadas à realidade do jogo.

Por fim, os momentos de **heteroavaliação e feedback entre pares** revelaram-se úteis para perceber o nível de domínio cognitivo dos alunos, uma vez que os comentários construtivos indicam uma compreensão mais profunda das ações de jogo. (ver gráfico 2)

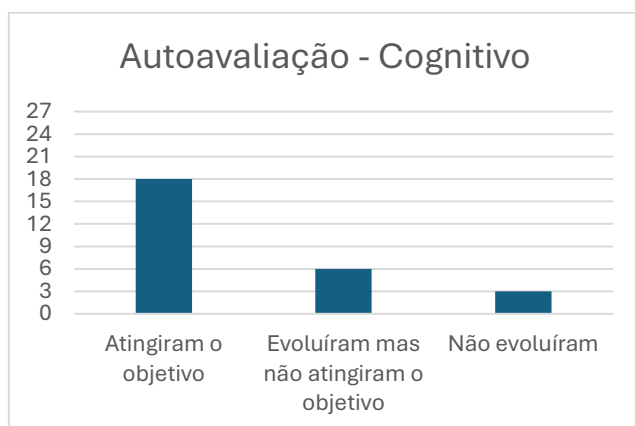


Gráfico 2 - Autoavaliação - Domínio Cognitivo

Domínio Afetivo/Psicológico

O domínio afetivo/psicológico refere-se à forma como os alunos gerem as suas emoções no contexto da prática desportiva, lidam com o erro e a frustração, mantêm a motivação e o empenho e se sentem confiantes nas interações com os colegas (Whitehead, 2010).

De acordo com os dados obtidos (ver gráfico 3), 22 alunos (≈81%) consideraram ter atingido os objetivos estabelecidos para este domínio. Estes alunos revelaram uma perceção positiva da sua evolução emocional, nomeadamente na gestão da frustração durante o jogo, na superação pessoal e na capacidade de manter a motivação, mesmo perante desafios.

“Aprendi a ter uma atitude mais ativa no jogo, percebi que as minhas

decisões influenciavam a equipa (percebi que a minha equipa estava a contar comigo).”

(Aluno H, Momento de reflexão)

Por outro lado, 3 alunos (≈11%) referiram ter sentido melhorias no domínio afetivo/psicológico, embora reconhecendo que ainda não atingiram plenamente os objetivos definidos. Estes relatos podem estar associados a dificuldades pontuais de integração no grupo, insegurança em situações de maior exposição ou desafios no controlo emocional em contextos competitivos.

“Antes ficava muito frustrado quando errava. Agora tento encarar os erros como parte do jogo e continuo a tentar.”

(Aluno C, aula 9 de maio)

Finalmente, 2 alunos (≈7%) indicaram não ter sentido evolução neste domínio. Estes casos podem refletir barreiras emocionais persistentes, como ansiedade, desmotivação ou falta de confiança, que exigem uma atenção pedagógica diferenciada e contínua.

“Não atingi alguns objetivos, porque a parte emocional para mim é mais difícil de gerir, por vezes, fico muito frustrada durante uma má jogada.”

(Aluno E, Momento de Reflexão)

De acordo com Ennis (2017), a Educação Física deve ser orientada para promover a consciência emocional, a motivação intrínseca e a autorregulação, oferecendo ambientes seguros e favoráveis à expressão pessoal.

As reflexões em grupo, os momentos de feedback entre pares e os registos de participação nos torneios forneceram dados adicionais sobre o envolvimento emocional, validando as perceções autoavaliadas.

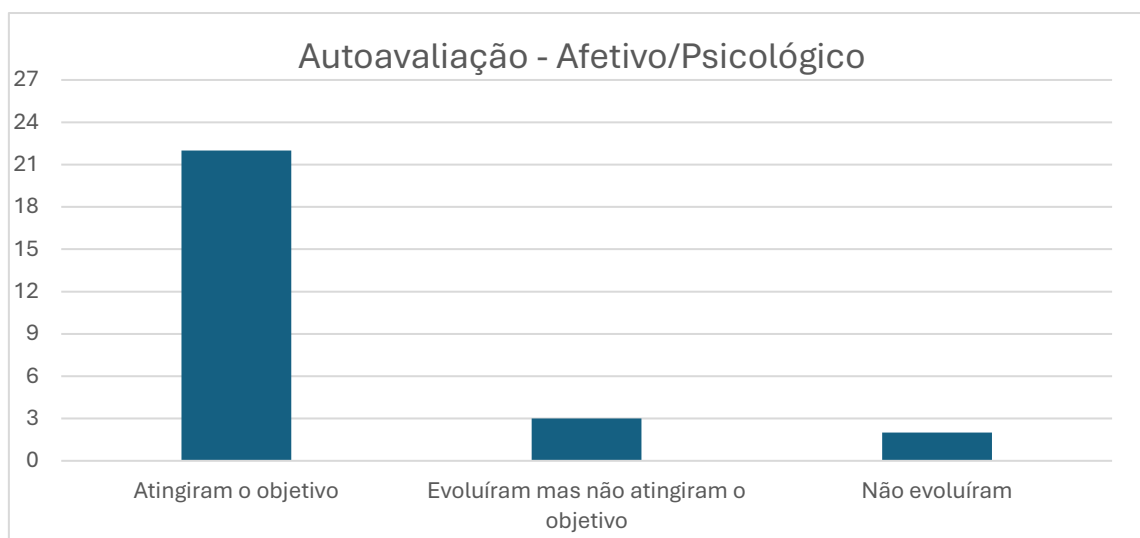


Gráfico 3 - Autoavaliação - Domínio Afetivo/Psicológico

Estas percepções reforçam a importância de estratégias intencionais que promovam o bem-estar emocional, o sentimento de pertença e a valorização da experiência individual em contextos cooperativos e de competição. Como apontam Ní Chróinín, Fletcher e O'Sullivan (2018), a criação de ambientes emocionalmente seguros e centrados no aluno é essencial para fomentar uma cultura de aprendizagem inclusiva, onde cada aluno sente que a sua voz e os seus sentimentos são valorizados. Neste contexto, a rotação de papéis, os momentos de partilha coletiva e a valorização do esforço individual funcionaram como pilares estruturantes para promover a confiança e o envolvimento emocional dos alunos. As reflexões escritas e orais recolhidas no final das aulas evidenciam este progresso afetivo:

“Ainda tenho dificuldades em manter o foco quando me sinto pressionado... às vezes fico desmotivado se estou a falhar muito.”

(Aluno I, aula 29 de abril)

Para além das autoavaliações, as reflexões em grupo, os registos de participação nos torneios, e os momentos de feedback entre pares forneceram indicadores relevantes sobre o envolvimento emocional dos alunos. Estes instrumentos permitiram aceder a sentimentos de pertença, níveis de frustração, motivação e autorregulação emocional, validando as percepções expressas pelos alunos nas suas autoavaliações.

Neste domínio, observa-se uma tendência globalmente positiva, sugerindo que as estratégias implementadas, nomeadamente a rotação de

papéis, os momentos de partilha coletiva e a valorização do esforço individual, contribuíram para um clima emocionalmente seguro e favorável ao desenvolvimento afetivo dos alunos.

Estes resultados reforçam a importância de estratégias intencionais que promovam o bem-estar emocional, o sentimento de pertença e a valorização da experiência individual em contextos cooperativos e de competição. Como referem Guan et al. (2023), o prazer e a percepção de competência influenciam significativamente a motivação e o envolvimento dos alunos. Assim, estratégias pedagógicas que integrem reflexão, suporte emocional e autonomia podem potenciar a literacia e a persistência dos alunos no contexto da EF.

Domínio Social

O domínio social refere-se à capacidade dos alunos para interagir eficazmente com os colegas, colaborar em tarefas de grupo, comunicar de forma respeitosa e construtiva, e contribuir para um ambiente de aprendizagem cooperativo e inclusivo (Whitehead, 2010).

De acordo com os dados recolhidos nas tabelas de autoavaliação (ver gráfico 4), 23 alunos (≈85%) consideraram ter atingido os objetivos definidos para este domínio, destacando uma percepção clara de melhoria na cooperação, na comunicação interpessoal e na integração no grupo-turma. Este resultado sugere que as metodologias utilizadas, nomeadamente a AC e a rotatividade de papéis, contribuíram significativamente para reforçar o sentido de pertença e a responsabilização coletiva dos alunos.

“Conseguí melhorar, principalmente a interação e paciência para com os colegas com menos capacidades, o que considero ser um traço de personalidade extremamente importante para o meu desenvolvimento pessoal.”

(Aluno F, Momento de reflexão)

Outros 2 alunos (≈7%) indicaram ter evoluído neste domínio, embora reconhecendo ainda dificuldades em integrar-se plenamente ou colaborar de forma eficaz. Estas percepções podem estar associadas a traços de timidez, experiências anteriores de exclusão ou desafios na gestão de conflitos em grupo.

“Sinto que melhorei, mas ainda me é difícil dar a minha opinião em voz alta ou impor-me quando é necessário.”

(Aluno G, Reflexão final)

Por sua vez, 2 alunos (≈7%) declararam não ter sentido evolução neste domínio, o que pode indicar a necessidade de intervenções mais personalizadas para fomentar a inclusão e o desenvolvimento de competências sociais.

No decurso da unidade didática, foi particularmente significativo um momento espontâneo que ocorreu após uma das aulas práticas. Um pequeno grupo de alunos, de forma informal e voluntária, abordou-me para partilhar as suas perceções acerca da evolução da turma.

“Expressaram-me que, comparativamente ao início do ano letivo, sentiam um ambiente muito mais coeso, onde todos “se davam melhor” e “colaboravam sem fazer “grupinhos”. Falaram ainda sobre colegas com quem nunca tinham trabalhado e que, graças às novas dinâmicas, passaram a conhecer melhor, reconhecendo que isso os ajudou a crescer enquanto turma”

(Diário de bordo, 7 de maio 2025)

O momento reportado no excerto do diário, apesar de informal, teve um impacto marcante na minha reflexão docente. Percebi que, para além dos indicadores formais, existem sinais subtis, como esta iniciativa espontânea de partilha, que revelam transformações profundas no clima relacional da turma. A coesão, neste caso, não foi apenas um objetivo proposto, tornou-se uma realidade sentida e reconhecida pelos próprios alunos.

A observação direta durante os jogos, os momentos de feedback entre pares e as reflexões partilhadas em grupo reforçaram ainda mais esta perceção positiva. As interações tornaram-se mais empáticas e solidárias, observando-se uma maior entajuda na execução das tarefas, bem como um discurso mais encorajador entre os colegas.

Hastie e Buchanan (2000) salientam que modelos como o MED contribuem para o desenvolvimento da responsabilidade partilhada e da empatia entre os elementos da turma, elementos essenciais para fortalecer a coesão social.

De forma geral, os dados sugerem que o domínio social foi amplamente desenvolvido ao longo da unidade didática, sendo um reflexo do ambiente colaborativo promovido pelas estratégias pedagógicas adotadas. A evolução da

coesão de grupo, tal como expressa pelos próprios alunos, confirma a importância de modelos de ensino que valorizem a interação, a partilha de responsabilidades e a construção conjunta do conhecimento.

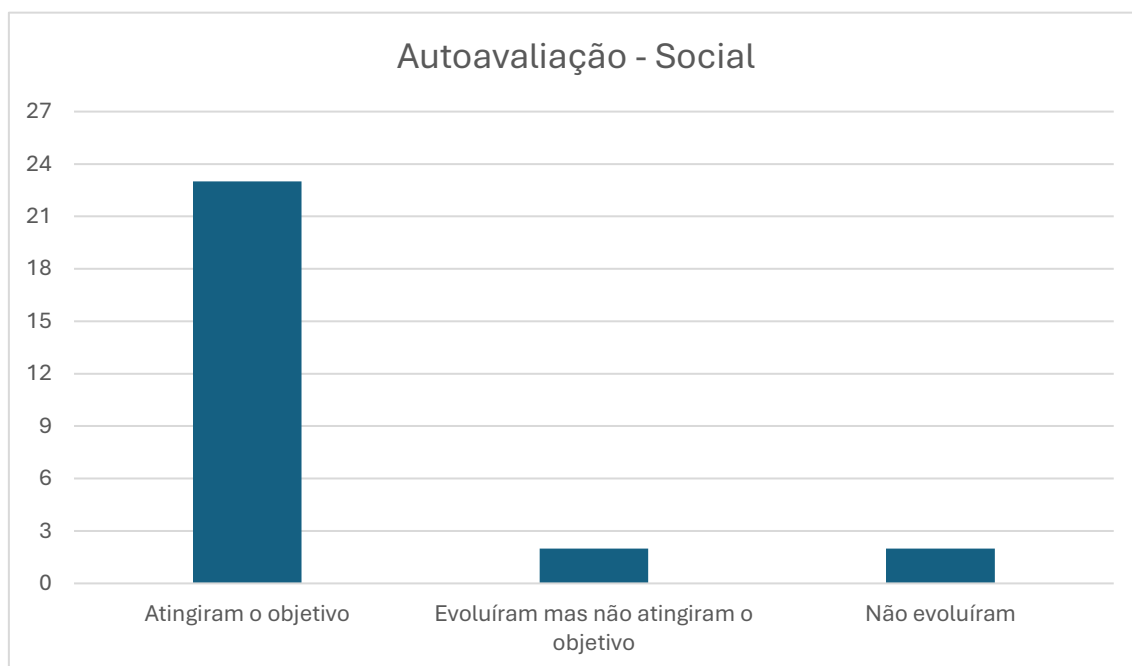


Gráfico 4 - Autoavaliação - Domínio Social

Domínio Motor

O domínio motor diz respeito à capacidade de executar com eficácia as habilidades motoras específicas da modalidade, integrando o controlo corporal, a coordenação, a técnica e a aplicação tático-motora em contexto real de jogo (Whitehead, 2010). No caso do voleibol, este domínio inclui competências como a receção, o passe, o serviço e a movimentação em campo.

De acordo com os dados obtidos através das tabelas de autoavaliação (ver gráfico 5), 15 alunos (≈56%) indicaram ter atingido os objetivos definidos para este domínio, demonstrando uma perceção positiva relativamente à sua evolução na execução técnica e na capacidade de transferir o que aprenderam para o jogo real. Estes alunos destacaram que os treinos específicos, os momentos de repetição e a possibilidade de liderar ou observar as tarefas ajudaram-nos a consolidar aprendizagens.

“Algo que conseguia realizar que antes não conseguia, foi o serviço. Sinto-me mais confiante e segura neste movimento.”

(Aluno A, Momento de reflexão)

Por sua vez, 5 alunos ($\approx 19\%$) consideraram que evoluíram, mas sem atingirem plenamente os objetivos a que se propuseram. Estas percepções parecem refletir alguma inconsistência no desempenho técnico-tático, dificuldades de coordenação motora ou uma execução ainda pouco automatizada em situação de jogo.

“Melhorei na realização dos passes e da manchete, a partir das atividades atribuídas pelo professor (como a reflexão após as aulas), bem como correções que o professor ia fazendo ao longo das aulas”

(Aluno M, reflexão aula 14 de maio)

Por fim, 6 alunos ($\approx 22\%$) declararam não ter sentido evolução significativa neste domínio. Esta percepção poderá estar relacionada com limitações ao nível da motricidade, insegurança na execução técnica, ou mesmo desmotivação perante tarefas que exigiam maior desafio físico.

“No decorrer das aulas de voleibol, a nível técnico, consegui melhorar bastante, principalmente o passe e o serviço”

(Aluno B, Momento de reflexão)

Segundo Kulinna e Cothran (2003), a utilização de diferentes estilos de ensino e de estratégias diferenciadas é fundamental para garantir o sucesso de alunos com diversos níveis de competência motora.

A análise das reflexões escritas e orais recolhidas ao longo das aulas permitiu compreender melhor as razões por detrás destas percepções. A dificuldade em automatizar certos gestos técnicos, sobretudo em contexto de jogo, foi uma das razões mais referidas. Verificou-se que os alunos que estiveram mais envolvidos nas tarefas planeadas pelas suas próprias equipas (através dos planos de trabalho) demonstraram progressos mais significativos. Esta observação é suportada por Casey e Kirk (2021), que defendem que o envolvimento ativo dos alunos no planeamento e na execução das atividades contribui para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilização e da motivação intrínseca, aspetos fundamentais na consolidação da aprendizagem motora.

No geral, os dados indicam que a maioria dos alunos reconhece ter evoluído no domínio motor, embora persistam dificuldades em parte da turma, que evidenciam a necessidade de estratégias mais diferenciadas e apoio mais individualizado, nomeadamente ao nível da demonstração técnica, do feedback

específico e da prática em contextos simplificados e progressivos.

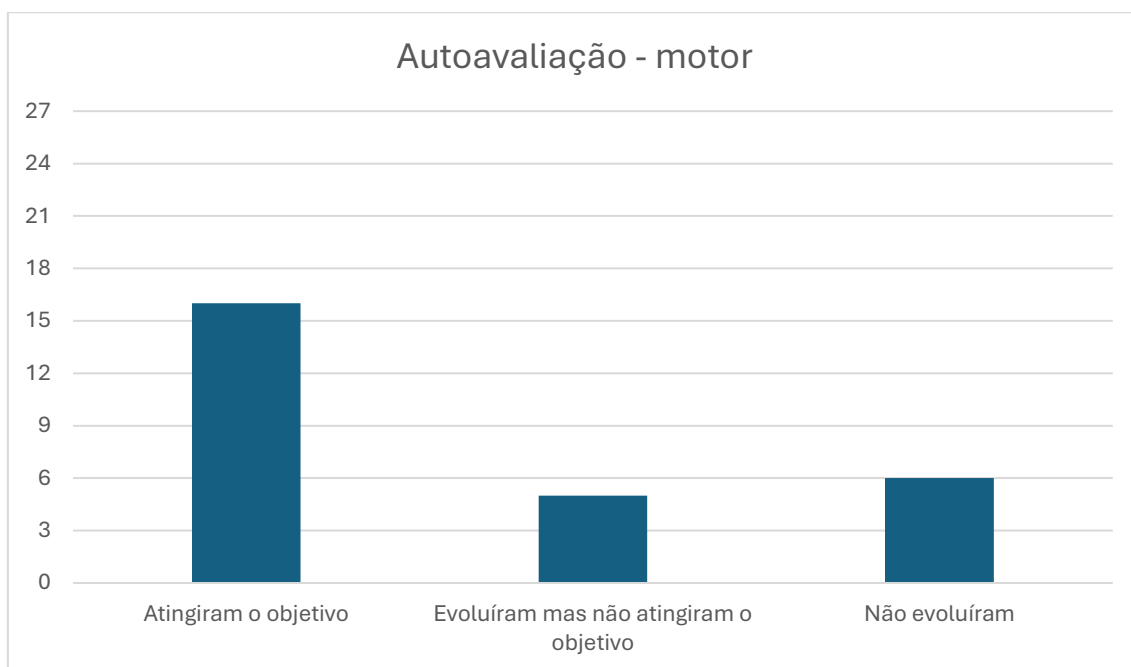


Gráfico 5 - Autoavaliação - Domínio Motor

O valor formativo das estratégias

De acordo com os alunos, um dos principais pontos fortes do projeto foi a realização dos torneios, que foram percebidos como momentos motivadores, competitivos e marcantes, favorecendo o envolvimento ativo da turma. Um aluno destacou que:

“os torneios ajudaram a turma a unir-se mais e a viver o espírito de equipa, gostei de ajudar quem tinha mais dificuldades”.

(Aluno X, Momento de Reflexão)

Estas percepções revelam que os momentos de jogo formal foram sentidos como autênticas oportunidades para consolidar aprendizagens, reforçar laços de cooperação e desenvolver competências sociais.

Adicionalmente, a reflexão contínua no final das aulas, a possibilidade de assumir papéis diferenciados e o planeamento de tarefas pelos próprios alunos foram apontados como aspetos positivos, que promoveram a responsabilidade e a autonomia no processo de aprendizagem.

Apesar dos avanços observados, foram também identificadas algumas limitações. Um número significativo de alunos manifestou resistência à rotatividade de papéis, referindo que algumas funções (como treinador ou árbitro) eram percebidas como menos atrativas ou mais exigentes do que outras. Esta percepção gerou, por vezes, sentimentos de injustiça e desmotivação em determinados momentos da aula.

“nem todos os papéis eram iguais, uns davam mais trabalho que outros”

(Aluno E, Momento de Reflexão)

Isto, evidencia a necessidade de equilibrar a exigência e a relevância percebida dos papéis atribuídos aos alunos.

7.5. Conclusão

O presente estudo teve como analisar as aquisições na literacia física dos alunos nos domínios motor, cognitivo, social e afetivo/psicológico numa unidade de ensino de voleibol, lecionada sob a égide dos modelos da aprendizagem cooperativa e de educação desportiva. Adicionalmente, procurou-se analisar as alterações na coesão do grupo-turma, autonomia, responsabilidade partilhada e motivação dos alunos para o processo de EA.

Os resultados evidenciaram um impacto globalmente positivo das metodologias utilizadas. A maioria dos alunos identificou melhorias significativas em, pelo menos, três dos quatro domínios da literacia física, demonstrando não apenas progressos técnico-táticos, mas também maior consciência sobre o seu papel no processo de aprendizagem, maior envolvimento emocional e uma cooperação mais eficaz entre pares.

As estratégias adotadas, nomeadamente a rotação de papéis, o feedback entre pares, a estruturação de planos de trabalho e as reflexões orientadas, revelaram-se eficazes na promoção da autonomia, da autorregulação e da corresponsabilidade dos alunos, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, participativo e centrado no aluno. A AC, ao incentivar a interdependência positiva e a responsabilidade individual, e o MED, ao promover experiências significativas e contextualizadas de aprendizagem, mostraram-se complementares e coerentes com os objetivos propostos.

A transformação das dinâmicas interpessoais e o fortalecimento dos laços de colaboração entre colegas evidenciaram que a EF pode, e deve, assumir um papel fundamental na construção de um clima relacional positivo na escola.

Este estudo permitiu concluir que a articulação entre o MED e a AC contribuiu significativamente para o desenvolvimento da LF nos seus quatro domínios fundamentais, bem como para a evolução positiva da coesão do grupo-turma, aspeto reconhecido pelos próprios alunos. Ainda que a observação do professor tenha corroborado muitas das perceções dos alunos, é necessário reconhecer que os resultados obtidos assentam, sobretudo, em dados expressos pelos próprios alunos e qualitativos, o que representa uma limitação a considerar. No entanto, essa mesma limitação abre caminho para uma escuta mais próxima e atenta dos alunos e para a valorização do seu olhar sobre as experiências vividas.

A abordagem utilizada revelou-se eficaz na promoção da reflexão, da responsabilização e da participação ativa dos alunos, elementos essenciais para um ensino centrado no aluno e ajustado às suas necessidades. As estratégias de ensino adotadas, assentes na cooperação, na rotatividade de papéis e na autoavaliação, proporcionaram um ambiente educativo favorável ao desenvolvimento de competências motoras, cognitivas, sociais e emocionais.

Contudo, a experiência também evidenciou a importância de continuar a ajustar as tarefas às características individuais dos alunos, promovendo uma diferenciação pedagógica mais eficaz. A valorização da voz dos alunos revelou-se crucial para compreender o impacto real das metodologias implementadas e deverá ser uma prioridade em futuros contextos de ensino.

Este estudo reforça, assim, a importância da adoção de modelos pedagógicos centrados no aluno e sustentados numa lógica de participação ativa, reflexão crítica e responsabilidade partilhada. A integração articulada do MED e da AC mostrou ser uma via eficaz para promover aprendizagens significativas, não apenas ao nível da técnica desportiva, mas sobretudo no desenvolvimento pessoal, social e emocional dos alunos.

7.6. Referências bibliográficas

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy SIG. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>

Bessa, C., Silva, R., Rosado, A., & Mesquita, I. (2017). Impacto dos modelos de Educação Desportiva e Instrução Direta no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social em jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17(S1), 5–13.

Britton, Ú., Belton, S., Peers, C., Issartel, J., Goss, H., Roantree, M., & Behan, S. (2023). Physical literacy in children: Exploring the construct validity of a multidimensional physical literacy construct. *European Physical Education Review*, 29(2), 183–198.

Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? *Quest*, 67(1), 56–72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>

Casey, A., & Kirk, D. (2021). Models-based practice in physical education: A review of research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(4), 554–566. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0211>

Dudley, D. A. (2016). Quality and health-optimizing physical education: Using assessment at the health and education nexus. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(6), 16–22.

Ennis, C. D. (2017). Educating students for a lifetime of physical activity: Enhancing mindfulness, motivation, and meaning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(3), 241–250. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1342495>

Guan, J., Xiang, P., Land, W. M., & Hamilton, X. D. (2023). The roles of perceived physical education competence, enjoyment, and persistence on middle school students' physical activity engagement. *Perceptual and Motor Skills*, 130(4), 1357–1375. <https://doi.org/10.1177/00315125231178341>

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/10.1080/02701367.2000.10608875>

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4.

Kulinna, P. H., & Cothran, D. J. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 13(6), 597–609. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00044-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00044-0)

Light, R. (2012). *Game Sense: Pedagogy for performance, participation and enjoyment* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203114643>

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (6th ed.). Pearson/Benjamin Cummings.

Ní Chróinín, D., Fletcher, T., & O'Sullivan, M. (2018). Pedagogical principles of learning to teach meaningful physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 117–133. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1342789>

Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12–19.

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

Siedentop, D. (2002). Sport education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 409–418. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.4.409>

UNESCO. (2015). *Quality physical education: Guidelines for policy-makers*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

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

Wong, C. M. Y. (2022). The physical education pedagogical approaches in nurturing physical literacy among primary and secondary school students: A scoping review. *International Journal of Educational Research*, 116, 102080. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102080>

8. O Último Retoque na Tela (Reflexão final)

Nenhum artista termina uma obra sem, antes, dar alguns passos atrás, observar a tela com distância e rever cada detalhe à luz do todo. É nesse instante de pausa e contemplação que se identificam os excessos, as lacunas, os desequilíbrios e, por vezes, os acertos mais inesperados. No ensino, esse momento de afastamento crítico é a reflexão, um processo contínuo, onde revi minha intervenção, questionei intenções, interpretei resultados e projetei o que poderia fazer de forma mais consciente na aula seguinte.

Foi com esse espírito que, após cada aula, procurei colocar em perspectiva a minha prática. Tal como o artista revê o seu traço à procura de coerência e intenção, também eu me interroguei sobre a clareza dos objetivos, a eficácia das estratégias e o envolvimento dos alunos. Refletir tornou-se um hábito essencial, um momento de aprendizagem que complementava a ação. Este “olhar sobre a tela” foi, simultaneamente, um exercício de humildade e um motor de transformação.

Refletir sobre a prática durante o trajeto de autocarro entre a escola cooperante e a minha residência tornou-se um hábito. A distância significativa entre os locais oferecia um momento de pausa e análise, que me permitia pensar criticamente sobre os aspetos menos conseguidos e as possíveis melhorias a implementar na aula seguinte. O foco principal da minha reflexão incidia, de forma recorrente, sobre o objetivo da aula, na procura de perceber se este havia sido atingido e de que forma poderia ser ajustado para promover melhores resultados.

Tal como refere Larrivee (2008, p.88), “a prática reflexiva é uma ferramenta essencial para lidar com os dilemas e decisões do quotidiano docente, promovendo uma abordagem mais consciente, deliberada e responsável”. Neste sentido, a reflexão constituiu um elemento fundamental no meu desenvolvimento profissional, permitindo-me agir de forma mais intencional e ajustada às necessidades da turma.

Para além da autorreflexão, procurei igualmente fomentar a capacidade reflexiva nos alunos, levando-os a compreender o propósito dos exercícios realizados e a reconhecer as suas próprias dificuldades e progressos. Assim, na parte final de cada aula, reservei sempre um momento para reflexão conjunta,

no qual os alunos eram incentivados a partilhar percepções sobre a aula e a fornecer estratégias de melhoria para as aulas seguintes. Este espaço de diálogo revelou-se importante para o desenvolvimento da autonomia, da consciência crítica e da responsabilidade individual face ao processo de aprendizagem.

Contudo, ao dar agora um passo atrás e observar a totalidade da “obra” que foi este estágio, percebo que a aprendizagem foi muito mais profunda e transformadora do que o que pude registar após cada aula. Foi um ano de transição: de estudante para professor, de observador para protagonista.

Senti a exigência da profissão em cada decisão, a necessidade de me adaptar em cada imprevisto e a responsabilidade de fazer a diferença na vida de cada aluno. Vivi momentos de dúvida e insegurança, como na gestão do espaço ou na aplicação das avaliações, mas também momentos de conquista, como nas transformações observadas nos alunos, no desenvolvimento da LF ou na superação de desafios emocionais.

Esta jornada confirmou-me que o ensino não é um conjunto de técnicas, mas sim uma arte relacional, complexa e humana, onde cada interação conta. Levo comigo não só estratégias e metodologias, mas uma forma diferente de ver a educação, mais crítica, sensível e intencional. Percebi que ser professor é aprender constantemente, escutar, ajustar, criar e, acima de tudo, cuidar. Cuidar dos outros e cuidar da prática.

Termino este estágio com orgulho no caminho percorrido, consciente de que a tela nunca está verdadeiramente terminada. Levo perguntas para o futuro: como manter a motivação? Como continuar a desafiar os alunos e a mim mesmo? Como criar experiências de aprendizagem ainda mais significativas?

Mas levo também certezas: que quero continuar a construir esta obra, com dedicação, reflexão e paixão. E que cada aula é uma nova oportunidade de pintar algo com sentido, com cor e com impacto.

9. Referencias bibliográficas

Batista, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista, & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 29–43). Porto: FADEUP.

Batista, P., Graça, A., Moura, A., Ribeiro-Silva, E., & Estriga, L. (2024). Building bridges in teacher education to enhance teachers for students' diversity in physical education. *Education Sciences*, 14(10), 1045.

Bento, J. O. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte

Casey, A., & Jones, B. (2011). Using digital technology to enhance student engagement in physical education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(2), 51–66.

Castellani Filho, L. (2022). *La enseñanza como profesión: Procesos de profesionalización en Brasil*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 11–24.

Escola Secundária Almeida Garrett. (2025). *Projeto Educativo 2025–2028*.

Estriga, M. L., & Moreira, I. (2014). *Ensino do Andebol na Escola: Ensinar e aprender*. Porto: Editora FADEUP.

Farias, C., & Ribeiro Mesquita, I. (2024). *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física*. Porto: Editora FADEUP.

Fawns, T. (2022). *An entangled pedagogy: Looking beyond the pedagogy–technology dichotomy*. *Postdigital Science and Education*, 4, 711–728. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00302-7>

Gomes, P. M. S., Queirós, P. M. L., & Batista, P. M. F. (2019). Aprender a ser professor em contexto de estágio: Um estudo com recurso a timelines em entrevistas de natureza biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240015>

Imbernón, F. (2009). *Formar professores para a mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Almedina.

- Larrivee, B. (2008). *Meeting the challenge of preparing reflective practitioners*. The New Educator, 4(2), 87–106. <https://doi.org/10.1080/15476880802014132>
- Lima, J. Á. de, & Fialho, A. (2015). *Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 49(2), 27–53.
- Matos, D., & Ferreira, V. (2009). *Ensinar e Aprender em Educação Física*. Lisboa: Edições FMH.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). *Ensino dos jogos desportivos: Concepções, modelos e avaliação*. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 47–68). Lisboa: FMH Edições.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.
- Rink, J. E. (2010). *Teaching physical education for learning* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Rodrigues, V., Graça, A., & Mesquita, I. (2017). *Ensino e Aprendizagem em Educação Física: Perspetivas e Contextos*. Porto: Areal Editores.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12–19.
- Silva, A. M. C. da, Graça, A. B. dos S., MacPhail, A., & Batista, P. M. F. (2025). *School-based physical activity programmes: An integrative review of health-related research*. *Postgraduate Journal of Sport and Health*, 2025(1), 1–20. <https://doi.org/10.5817/StS2025-1-8>
- Tavares, F. (Ed.). (2015). *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (2.^a ed.). Porto: FADEUP.
- Tavares, O. (2009). *Educação Física: Das práticas às teorias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- UNESCO. (2015). *Quality Physical Education: Guidelines for Policy-Makers*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.

ANEXOS

Anexo 1 - Estrutura do Plano de Aula

Aula:	Unidade Didática:	Ano:	Nº de alunos:	Data:
		Turma:	Local: 1	Hora:
Material:				Duração:
Conteúdos:				
Objetivo: Motor – Cognitivo – Socio-afetivo -				

Parte da Aula	Objetivo Comportamental	Descrição e Organização Didático-Metodológica	CrITÉrios de Êxito
Parte			
Parte Fundamental			
Parte Final			

Anexo 2 - Exemplo ficha de avaliação badminton



EDUCAÇÃO FÍSICA

Duração do Teste: 50 minutos | 23/01/2025

12º Ano de Escolaridade

Utilize apenas caneta ou esferográfica, de tinta azul ou preta.
Não é permitido o uso de corretor. Deve riscar aquilo que pretende que não seja classificado.
Apresente as suas respostas de forma legível.
As cotações dos itens encontram-se no final de cada questão.

Nome da aluna: _____ Nº _____ Ano: 12ª Turma B
Classificação: _____ Professor/a: _____

Badminton (200 Pontos)

Grupo I – Escolhe a(s) opção/opções correta(s) em cada uma das questões. (50 pontos: 5x10 pontos)

1) Como deve ser realizado o serviço? (10 Pontos)

- a) O volante deve tomar uma trajetória de baixo para cima.
- b) Dentro da área de serviço e na diagonal, esquerda ou direita, dependendo da pontuação do servidor
- c) Pode ser realizado por baixo ou por cima
- d) O serviço deve ser executado com a haste da raquete sempre abaixo da zona da bacia/cintura do servidor

2) Que comportamento se deve ter depois de executar um batimento? (10 Pontos)

- a) Observar atentamente a trajetória do volante ao deslocar-se para o campo adversário
- b) Rapidamente colocar-se no local mais equidistante de todos os pontos do seu campo
- c) Ficar próximo da rede
- d) Recuar até à linha final do campo

3) Que comportamentos se devem assumir para executar um "lob"? (10 Pontos)

- a) Elevar a raquete acima do nível da cabeça
- b) Realizar um movimento vigoroso de baixo para cima com a raquete
- c) Realizar um movimento subtil de baixo para cima com a raquete
- d) Tentar acertar violentamente no volante o mais acima possível
- e) Tentar acertar violentamente no volante o mais em baixo possível
- f) Enviar o volante para junto da rede no campo adversário
- g) Enviar o volante para o fundo do campo do adversário

4) Que comportamentos se devem assumir para executar um "clear"? (10 Pontos)

- a) Elevar a raquete acima do nível da cabeça
- b) Realizar um movimento vigoroso de baixo para cima com a raquete
- c) Fazer o batimento com subtilidade
- d) Tentar acertar violentamente no volante (de trás para a frente) o mais acima possível
- e) Enviar o volante para o fundo do campo adversário
- f) Colocar o volante no campo do adversário e próximo da rede
- g) Realizar um movimento vigoroso de baixo para cima, de forma a colocar o volante no fundo do campo do adversário.

5) Que comportamentos se devem assumir para realizar corretamente a posição base? (10 Pontos)

- a) Membros superiores em extensão
- b) Membros inferiores em extensão
- c) Membros superiores fletidos
- d) Membros inferiores em flexão ou semiflexão
- e) Olhar desviado do volante e adversário
- f) Membros superiores unidos
- g) Membros inferiores afastados
- h) Olhar focado no batimento do adversário

Grupo II - Assinala se cada uma das seguintes afirmações é verdadeira (V) ou falsa (F), corrige as falsas sem recorrer à negação (51,5 pontos)

- 1) Um jogo oficial de singulares de badminton começa sempre com serviço no lado direito do campo do servidor. _____
- 2) Quando o volante cai em cima da linha é considerado fora. _____
- 3) A pega da raquete deve ser realizada com a mão do lado do batimento. _____
- 4) Quando a pontuação do servidor é um número ímpar, devo realizar o serviço do lado direito do campo. _____
- 5) O amorti é um batimento utilizado principalmente de forma defensiva. _____
- 6) O encosto é um batimento em que a sua trajetória é alta e para junto da rede do campo adversário.
- 7) Durante o serviço, o volante deve ser batido abaixo da linha da cintura do jogador. _____
- 8) O clear, o amorti e o lob são batimentos executados com a raquete acima da cabeça. _____
- 9) O jogo começa com um sorteio para decidir quem realiza o primeiro serviço. _____
- 10) É permitido o jogador pisar a linha ao executar o serviço. _____

Grupo III (98,5 pontos)

1) Refira os 5 batimentos trabalhados nas aulas de EF do presente ano letivo. (5 pontos)

1.2) Descreva detalhadamente a execução de 2 desses batimentos, enumerando no mínimo 3 aspetos para cada um deles. (42 pontos)

2) Explica qual é o objetivo principal do jogo de badminton. (21,5 pontos)

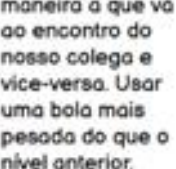
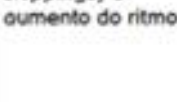
3) Explica a diferença entre o serviço curto e o serviço longo e em que situações cada um é mais eficaz. (30 pontos)

Anexo 3 - Exemplo plano de treino de aptidão física

	+ Fácil	Normal	+ Difícil
Exercício 1	Half Burpee	Burpee	Burpee c/ Flexão
12			
	+ Fácil	Normal	+ Difícil
Exercício 2	Triceps banco sueco com pernas semi-fletidas	Triceps banco sueco	--
20			--
Exercício 3	Prancha estática	Shoulder touch	--
40			--

	+ Fácil	Normal	+ Difícil
Exercício 4	Skipping Alto		
70			
Exercício 5	Prancha antebraços	Prancha dinâmica	Prancha dinâmica 2 ms ao mesmo tempo
40			

Anexo 4 - Exemplo plano de treino elaborado por grupo de alunos

EXERCÍCIOS	FÁCIL	INTERMÉDIO	AVANÇADO
1. ELEVAÇÃO DE PERNAS NO ESPALDAR (10 repetições)	Elevação de joelhos (dobrar as pernas e levantar os joelhos até ao peito) 	Elevação de pernas a 90° (manter as pernas estendidas e levantar até formar um ângulo reto com o tronco) 	Elevação de pernas até à barra (levar os pés até tocar na barra) 
2. LANÇAMENTO DE BOLA MEDICINAL (WALL BALL'S) (15 repetições)	Agachamento com a bola medicinal 	Agachamento e lançamento da bola contra a parede 	Em pares, agachamento e atirar a bola contra a parede na diagonal, de maneira a que vá ao encontro do nosso colega e vice-versa. Usar uma bola mais pesada do que o nível anterior. 
3. ROTAÇÃO DE TRONCO COM BOLA MEDICINAL (RUSSIAN TWISTS) (15 repetições)	Sentado, pés apoiados no chão, rotação do tronco com bola leve. 	Pés suspensos no ar, maior amplitude de movimento. 	Acrescentar carga na bola e aumentar a velocidade das rotações. 
4. FLEXÕES DE BRAÇOS (10 repetições)	Flexão normal 	Posição inclinada (pés em apoio mais alto) para maior carga nos ombros 	Handstand push-up (flexões em pino contra uma parede) 
5. SALTAR À CORDA (40 repetições)	Saltos simples, ritmo lento 	Alternância de pés (e/ou em skippings) e aumento do ritmo 	Saltos duplos (double unders), ritmo intenso 
6. BURPEES (12 repetições)	Half Burpee 	Burpee completo (com salto no final) 	Burpee completo com salto lateral (usar algum objeto não muito alto) 