No Ritmo da Aprendizagem: Percurso reflexivo de um estagiário de Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Paula Batista

David Rocha Tavares

Porto, setembro de 2025

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Tavares, D. (2025). *No Ritmo da Aprendizagem: Percurso reflexivo de um estagiário de Educação Física. Relatório de Estágio Profissional.* Porto: D. Tavares. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; IDENTIDADE DOCENTE; ENSINO; FORMAÇÃO INICIAL.

AGRADECIMENTOS

Há experiências que se vivem com tal intensidade que se tornam inesquecíveis. Esta foi uma dessas! Não foi feita sozinho, nem poderia. Foi no encontro com os outros, nas partilhas diárias e nas aprendizagens silenciosas, que tudo ganhou sentido.

À **FADEUP**, pela forma acolhedora como me integrou e pelo ambiente de excelência académica que me proporcionou.

À **Professora Doutora Paula Batista**, por estar sempre presente, por orientar com exigência e sensibilidade e por me desafiar a melhorar em cada etapa do processo.

À **Professora Ana Isabel**, pela proximidade e exigência que me fez alcançar mais do que imaginava.

Ao **Gabriel e ao Tiago**, por terem sido mais do que colegas. Foram porto seguro nos dias difíceis e alegria nos dias leves.

Aos meus alunos, que me ensinaram tanto quanto eu procurei ensinar. Obrigado pela entrega, confiança e respeito.

À minha família em especial aos meus pais, por serem o meu alicerce e por me lembrarem diariamente da importância de continuar a evoluir com humildade e determinação.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS II
ÍNDICE GERAL III
ÍNDICE DE QUADROS VI
ÍNDICE DE GRÁFICOS VII
ÍNDICE DE ANEXOS VIII
Resumo IX
Abstract X
LISTA DE ABREVIATURAS XI
1.Introdução 1
2. Enquadramento Pessoal 3
2.1 Quem sou eu? 3
2.2 Percurso Formativo e Académico 4
2.3 Entre Dificuldades e Desafios 5
2.4 Expectativas Iniciais 6
3. Enquadramento Profissional 9
3.1 Caracterização da Escola 9
3.2 O Núcleo de Estágio 10
4. Conceções e Entendimentos 11
4.1 O professor de Educação Física competente 11
4.2 O ensino da Educação Física no século XXI 12
5. Pressupostos orientadores da prática 13
5.1 A literacia física como paradigma orientador da prática pedagógica 14
6. As Turmas 16
6.1 A Turma do 5.º Ano: do conhecimento à ação 16
6.2 A Turma Residente 17
6.3 Reflexão sobre a Intervenção no 5.º Ano e Comparação com o 11.º Ano 18
7. Planeamento pedagógico e reflexão crítica da prática em Educação Física 21
7.1 Planeamento das modalidades 21
7.2 Unidades Didáticas *vs* Modelos de Ensino 26

7.2.1 Futsal – Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão 26
7.2.2 Andebol - Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão 27
7.2.3 Badminton – Modelo de Instrução direta 28
7.2.4 Dança - Modelo de Projeto 29
7.2.5 Salto em Altura - Modelo de Aprendizagem Cooperativa 30
7.3 A área da aptidão física: entre a ação e o conhecimento 31
7.4 Planos de Aula 35
8. A Avaliação ao Serviço da Aprendizagem: Diagnóstica, Formativa, Sumativa e autoavaliação. 37
8.1 Avaliação Diagnóstica 38
8.2 Avaliação Formativa 39
8.3 Avaliação Sumativa 39
8.4 Autoavaliação 40
9. Aprendizagens e Desafios 44
10.Envolvimento na Comunidade Escolar 46
10.1 Mega Sprint 46
10.2 Corta-Mato 47
10.3 Torneio de Futsal 47
10.4 Torneio de Basquetebol 48
10.5 Torneio de Voleibol 48
10.6 Desporto Escolar, Ténis de Mesa 48
11. Liderança Rotativa e Literacia Física: Um Estudo de Investigação-Ação no Ensino Secundário 50
11.1 Resumo 50
11.2 Abstract 51
11.3 Introdução 52
11.4 Metodologia 55
11.5 Resultados 59
11.5.1. Domínio Físico 61
11.5.2. Testes de aptidão Física 62
11.5.3 Domínio Cognitivo 66

11.5.4 Domínio Social 67
11.5.5 Domínio Psicológico 68
11.6 Discussão 70
11.7 Conclusão 73
11.8 Implicações para a Prática Docente 74
11.9 Sugestões para Investigações Futuras 75
11.10 Referências Bibliográficas 76
12. Reflexão Final 78
13. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 81
14. Anexos XII

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 da distribuição das Atividades Físicas 25
Quadro 2 Fases do Planeamento da Aptidão Física 34
Quadro 3 Resumo da Avaliação por Modalidade 42
Quadro 4 Resultados do Grupo 1 59
Quadro 5 Resultados do Grupo 2 60
Quadro 6 Resultados do Grupo 3 60
Quadro 7 Resultados do Grupo 4 61
Quadro 8 autoavaliações no domínio físico 62
Quadro 9 autoavaliações no domínio cognitivo 67
Quadro 10 autoavaliações no domínio social 68
Quadro 11 autoavaliações no domínio psicológico 68

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Comparação de resultados 1º vs 2º semestre 62
Gráfico 2 Evolução dos resultados dos alunos..... 63
Gráfico 3 Vaivém..... 63
Gráfico 4 Velocidade 40 metros 64
Gráfico 5 Flexibilidade (Perna direita e esquerda) 64
Gráfico 6 Força superior (Flexões)..... 65
Gráfico 7 Força média (Abdominais)..... 65
Gráfico 8 Força inferior (Impulsão horizontal) 66

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A Ficha de observação futsal XII
Anexo B Ficha observação salto em altura XIII
Anexo C Plano de Aptidão Física de uma aluna com justificação XV
Anexo D Plano de Aptidão Física de um grupo com liderança rotativa XVII
Anexo E Tabela para o Líder do Grupo: Avaliação de Literacia Física XIX
Anexo F Tabela para o elemento do Grupo: Avaliação de Literacia Física XX

Resumo

O presente documento tem como objetivo documentar e analisar o percurso formativo do autor no âmbito do estágio profissional do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Através de uma abordagem reflexiva e fundamentada, descrevem-se os processos pedagógicos implementados ao longo do ano letivo, nomeadamente o planeamento e lecionação de unidades didáticas de Futsal, Andebol, Badminton, Dança e Salto em Altura, recorrendo a metodologias centradas no aluno, como o modelo de ensino dos jogos para a compreensão, a aprendizagem cooperativa e à avaliação para a aprendizagem. O contexto escolar, marcado por obras no pavilhão e pela limitação de espaços, exigiu constante adaptação, a par da gestão de turmas heterogéneas e da necessidade de promover a motivação e a inclusão de todos os alunos. As dificuldades encontradas como a introdução de conteúdos menos familiares e a conciliação entre ensino, avaliação e gestão de recursos constituíram oportunidades de aprendizagem que impulsionaram a procura de soluções criativas e a reformulação das práticas. Foi ainda desenvolvido um estudo de investigação-ação centrado na temática da literacia física e da liderança rotativa, envolvendo alunos do ensino secundário. Este estudo evidenciou alterações positivas nos domínios físico, cognitivo, social e psicológico da literacia física, bem como nas dinâmicas de liderança entre pares. Entre as principais conquistas destacaram-se o aumento da participação e autonomia dos alunos, a consolidação de metodologias ativas e o fortalecimento das competências pedagógicas, relacionais e reflexivas do autor. Este relatório evidencia que a prática supervisionada, articulada com um processo contínuo de reflexão, foi um pilar essencial para a construção da identidade docente e para a compreensão do papel da Educação Física como promotora de inclusão, pensamento crítico e hábitos de vida saudáveis.

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; IDENTIDADE DOCENTE; ENSINO; FORMAÇÃO INICIAL;

Abstract

This school placement report aims to document and analyze the author's formative journey within the scope of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education. Through a reflective and grounded approach, it describes the pedagogical processes implemented throughout the school year, namely the planning and teaching of instructional units in Futsal, Handball, Badminton, Dance, and High Jump, using student-centered methodologies such as Teaching Games for Understanding, cooperative learning, and assessment for learning. The school context, marked by renovation works in the sports hall and limited spaces, required constant adaptation, alongside the management of heterogeneous classes and the need to foster student motivation and inclusion. The challenges faced, such as the introduction of less familiar contents and the balance between teaching, assessment, and resource management, became learning opportunities that encouraged the search for creative solutions and the reformulation of practices. An action-research study was developed focusing on physical literacy and rotating leadership, involving secondary school students. This study highlight positive changes on the physical, cognitive, social, and psychological physical literacy domains, as well as leadership dynamics among peers. Among the main achievements were the increase in student participation and autonomy, the consolidation of active methodologies, and the strengthening of the author's pedagogical, relational, and reflective competences. This report demonstrates that school placement, combined with a continuous process of reflection and research, was essential for the construction of teaching identity and for understanding the role of Physical Education as a promoter of inclusion, critical thinking, and healthy lifestyles.

Keywords: SCHOOL PLACEMENT; PHYSICAL EDUCATION; TEACHING IDENTITY; PEDAGOGY; INITIAL TEACHER TRAINING.

LISTA DE ABREVIATURAS

AA – Autoavaliação

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Atividade Física

APF – Aptidão Física

AS – Avaliação Sumativa

AvF – Avaliação Formativa

DE – Desporto Escolar

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

PC – Professora Cooperante

TGfU – Teaching Games for Understanding

TR – Turma Residente

UD – Unidade Didática

YPAR - Youth Participatory Action Research

1.Introdução

O Estágio Profissional (EP) constitui um marco determinante na formação inicial de professores, assumindo-se como uma ponte entre os conhecimentos adquiridos no contexto académico e a sua mobilização para a prática em ambiente escolar. Enquanto unidade curricular integrante do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), o estágio configura-se como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, em consonância com as orientações legais e pedagógicas definidas pelo Regulamento e pelas Normas Orientadoras do EP. Neste âmbito, a Prática de Ensino Supervisionada contempla três áreas fundamentais de desempenho: a organização e gestão do ensino e da aprendizagem; a participação na escola secundária e na relação com a comunidade; e o desenvolvimento profissional.

O presente relatório engloba as experiências, as aprendizagens, os desafios e a dimensão investigativa, materializada no estudo de investigação-ação desenvolvido no âmbito do estágio, traduzindo um processo de reflexão crítica e contínua sobre a prática pedagógica desenvolvida. A intervenção decorreu na Escola Cooperante, em que foi possível lecionar diversas modalidades desportivas, planear e avaliar processos de ensino-aprendizagem, bem como participar em iniciativas de caráter escolar e comunitário. Este percurso possibilitou não apenas o desenvolvimento de competências pedagógicas, relacionais e organizacionais, mas também a consolidação de uma identidade docente crítica, autónoma e transformadora.

A estrutura do relatório organiza-se em duas dimensões centrais e complementares. A primeira, de natureza pessoal, aborda o percurso académico, as motivações e as expectativas iniciais enquanto futuro professor. A segunda, de caráter profissional, apresenta a caracterização do meio educativo, da escola cooperante, do núcleo de

estágio e das turmas atribuídas, evidenciando igualmente a intervenção pedagógica e a reflexão sobre os processos educativos implementados.

Para além destas dimensões, o relatório integra ainda secções dedicadas às conceções e entendimentos acerca do ensino da EF, à descrição e análise das unidades didáticas (UD) lecionadas, à participação em atividades da comunidade escolar, bem como à reflexão final sobre as aprendizagens, dificuldades, conquistas e resultados do estudo desenvolvido neste contexto. A reflexão, entendida como instrumento essencial de formação, atravessa todo o processo e constitui a base para a construção de uma prática docente consciente, crítica e promotora de inclusão, pensamento autónomo e hábitos de vida saudáveis.

2. Enquadramento Pessoal

2.1 Quem sou eu?

Chamo-me David Rocha Tavares, nascido a 27 de abril de 2000 em Santa Maria de Lamas, uma vila com forte tradição comunitária e desportiva. Desde cedo, o desporto esteve presente na minha vida, não apenas como prática física, mas como elemento estruturante do meu desenvolvimento pessoal, social e emocional.

Considero-me uma pessoa resiliente, dedicada e motivada pela aprendizagem contínua. Acredito que cada desafio representa uma oportunidade de desenvolvimento, e essa convicção tem orientado o meu percurso académico e profissional. A EF, enquanto espaço de superação e descoberta, reflete os valores que defendo: respeito, empenho, cooperação e autonomia.

A minha relação com o desporto sempre foi multifacetada. Pratiquei modalidades como futebol e natação, mas também me interessei pelos fundamentos teóricos do movimento, da motivação e da psicologia desportiva. Esta conjugação de interesses levou-me a escolher o ensino como vocação. Tal como defende Bandura (1997), a identidade docente em formação emerge da interação entre motivações internas, autoeficácia, experiências pessoais e o contexto educativo.

Antes de enveredar pela via do ensino, frequentei um curso técnico-profissional de programação. Esta escolha revelou-se pouco alinhada com os meus interesses, permitindo-me perceber a importância de seguir um percurso com significado pessoal. A transição para a área do desporto foi motivada por um forte desejo de ter impacto no desenvolvimento dos outros, contribuindo para uma escola mais ativa, inclusiva e promotora de saúde.

Acredito, tal como Armour (2011) refere, que o professor de EF deve ir além da técnica motora, assumir-se como agente educativo com sensibilidade pedagógica, compromisso ético e capacidade de inspirar desenvolvimento integral dos alunos.

2.2 Percurso Formativo e Académico

O meu trajeto académico foi marcado por decisões fundamentais que moldaram a minha identidade enquanto futuro professor. Após concluir o 9.º ano, ingressei num curso profissional de programação, movido pela ideia de empregabilidade. No entanto, rapidamente percebi que faltava entusiasmo, o que me levou a repensar as minhas escolhas. Esta experiência permitiu-me compreender a importância da motivação intrínseca para a realização pessoal e académica. Neste sentido, Deci e Ryan (2017) defendem que a motivação intrínseca constitui um fator central no desenvolvimento pessoal e na autorrealização. Posteriormente, entrei na licenciatura em EF, primeiro através do ano zero na Universidade Lusófona, e depois na FADEUP, em que consolidei o meu percurso. As unidades curriculares teóricas e práticas proporcionaram-me uma visão integrada da docência, valorizando metodologias ativas, inclusivas e centradas no aluno.

Durante a licenciatura, participei num estágio como Team Manager de uma equipa de andebol da segunda divisão nacional. Embora não diretamente ligado ao ensino, este contexto permitiu-me desenvolver competências de organização, comunicação e liderança, competências transferíveis para o ambiente escolar. Compreendi, no decurso do meu percurso formativo, que as experiências extracurriculares assumidas com responsabilidade tiveram impacto no meu desenvolvimento profissional. Esta valorização da aprendizagem experiencial e da formação contínua é destacada na literatura em EF (Armour, 2011). Ao terminar a licenciatura, optei pelo Mestrado em Ensino da EF porque acredito que o ensino é uma ferramenta de transformação social. As unidades curriculares do primeiro ano abordaram temas estruturantes como a planificação, a avaliação e a gestão do currículo, reforçaram a minha convicção sobre o papel do professor como mediador do desenvolvimento global dos alunos.

A formação recebida teve impacto direto na prática letiva, particularmente ao aplicar estratégias de feedback, organização de aulas centradas nos alunos e adaptação de conteúdos às necessidades reais das turmas. Tal como Beni et al. (2021) mostram, a abordagem *Meaningful PE* que exige que o professor reflita criticamente sobre o que e como ensinar, para transformar o conhecimento disciplinar em experiências com sentido para os alunos.

2.3 Entre Dificuldades e Desafios

O início do EP foi marcado por um conjunto de desafios que exigiram adaptação constante e desenvolvimento de novas competências. A transição do papel de estudante para o de professor estagiário implicou um novo posicionamento profissional, com exigências acrescidas ao nível da planificação, da gestão do tempo, da tomada de decisões e da comunicação eficaz com os alunos.

Uma das dificuldades que marcou presença foi a insegurança inicial perante a responsabilidade de lecionar. O receio de falhar, de não conseguir captar a atenção dos alunos ou de não corresponder às expetativas da professora cooperante (PC) esteve presente nas primeiras semanas. Como salientam Day e Kington (2008), a insegurança é uma emoção comum nos estágios pedagógicos, resultante do confronto entre a teoria e a realidade complexa da escola.

A gestão do tempo revelou-se um desafio permanente, dada a exigência de articular as responsabilidades do mestrado com a preparação das aulas, a elaboração de materiais e a reflexão crítica sobre a prática. Segundo Kelchtermans (2009), a sobrecarga de tarefas pode comprometer o bem-estar emocional dos estagiários, sendo essencial o apoio institucional e a colaboração entre pares. Outro obstáculo enfrentado foi a necessidade de lidar com diferentes ritmos de aprendizagem, perfis comportamentais e níveis de motivação entre os alunos. Esta diversidade exigiu uma abordagem pedagógica diferenciada e flexível, orientada para a inclusão e o respeito pelos tempos de cada aluno.

Apesar das dificuldades, foi precisamente nelas que encontrei oportunidades de aprendizagem. Cada aula desafiadora tornou-se matéria-prima para a autorreflexão. A orientação da PC, aliada aos momentos de feedback e análise crítica, permitiu-me transformar os erros em aprendizagens significativas. Tal como defende Brookhart (2017), o feedback pedagógico é essencial à construção de uma prática consciente e evolutiva. Com o tempo, fui ganhando confiança e desenvolvendo uma postura mais proativa e reflexiva. As dificuldades iniciais deram lugar a conquistas progressivas: mais segurança na condução da aula, melhoria da comunicação verbal e não verbal, e maior capacidade de ajustar estratégias às necessidades emergentes do grupo. Como refere Zeichner (2010), o estágio deve ser encarado como um espaço seguro para a experimentação pedagógica e para aprender através do erro. O apoio dos colegas do núcleo de estágio foi fundamental para lidar com os momentos mais exigentes. As reuniões semanais, as partilhas de experiências e o espírito de entreajuda revelaram-se essenciais para a superação dos desafios. Esta dimensão colaborativa reforça a ideia de que a formação docente é também um processo social e coletivo, sustentado pela partilha e colaboração (Loughran e Berry, 2005).

2.4 Expectativas Iniciais

Ao iniciar o EP, levava comigo um conjunto de expectativas construídas ao longo da licenciatura e do primeiro ano de mestrado. Imaginava aulas dinâmicas, com elevada participação dos alunos, nas quais poderia utilizar eficazmente os conhecimentos adquiridos e fomentar aprendizagens significativas. Desejava ser um professor que não apenas ensinasse conteúdos, mas que criasse experiências educativas transformadoras.

Idealizava um ambiente de aprendizagem positivo, baseado no respeito mútuo, na cooperação e na motivação. Pretendia desenvolver estratégias centradas nos alunos, promover a literacia física e incentivar hábitos de vida saudáveis. Esta visão

está em sintonia com a proposta da UNESCO (2015), que destaca a EF como promotora de inclusão, cidadania ativa e bem-estar.

Contudo, rapidamente percebi que a realidade escolar é multifacetada e, por vezes, imprevisível. Os constrangimentos logísticos, a diversidade de perfis dos alunos e as exigências do quotidiano obrigaram-me a ajustar as expetativas iniciais. Esta adaptação revelou-se extremamente formativa. Como defende Armour (2011), o confronto entre as expetativas iniciais e a realidade prática constitui um elemento central no desenvolvimento profissional docente. A expectativa de mobilizar facilmente a teoria para a prática foi desafiada pela complexidade do contexto educativo. Aprendi que o sucesso pedagógico depende de fatores como a relação estabelecida com os alunos, a gestão da aula, a capacidade de adaptação e a leitura constante do grupo-turma. Esta aprendizagem experiencial foi essencial para o desenvolvimento enquanto professor.

Uma das minhas principais expectativas era construir uma relação significativa com os alunos, baseada na empatia, escuta ativa e valorização da individualidade. Acredito que a aprendizagem se potencia num clima relacional positivo e seguro. Como referem Goodyear e Casey (2015), o professor de EF deve ser um facilitador de experiências emocionalmente significativas.

Esperava também desenvolver competências pedagógicas específicas, nomeadamente ao nível da gestão do tempo letivo, organização de grupos, adaptação de tarefas, feedback e controlo da indisciplina. Sabia que estas dimensões só poderiam ser consolidadas na prática, mas acreditava que, com persistência e reflexão, conseguiria evoluir. Flores (2024) reforça que o estágio é um espaço privilegiado para testar, reformular e consolidar estratégias pedagógicas.

Em síntese, embora nem todas as expectativas se tenham concretizado tal como idealizei, o estágio permitiu-me compreender a importância da flexibilidade, da escuta ativa e da constante adaptação. Aprendi a redefinir objetivos, a ajustar

planos e a centrar a ação nas necessidades reais dos alunos. Esta capacidade de resiliência pedagógica representa, para mim, uma das maiores aprendizagens deste percurso formativo.

3. Enquadramento Profissional

3.1 Caracterização da Escola

O estágio decorreu numa escola cooperante, localizado no concelho de Espinho, uma instituição que integra o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário. A escola cooperante é a sede do agrupamento e destaca-se pelo seu dinamismo, compromisso pedagógico e envolvimento comunitário, procurando formar cidadãos críticos, responsáveis e ativos na sociedade.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (2023), os pilares da ação educativa incluem a promoção da inclusão, do pensamento crítico, da responsabilidade social e do sucesso académico. Esta missão é concretizada através de projetos diversificados, parcerias interinstitucionais e valorização das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Durante o estágio, foi possível constatar que a cultura pedagógica da escola cooperante assenta numa lógica colaborativa e centrada no aluno. O Departamento de EF revelou uma organização funcional e articulada, com reuniões regulares e partilha constante de materiais e práticas. A presença ativa da PC foi crucial para a minha integração e desenvolvimento, promovendo um ambiente de aprendizagem partilhada e exigente.

A nível de infraestruturas, a escola cooperante dispõe de um ginásio bem equipado, campo exterior, sala polivalente e outros espaços de apoio à prática da EF. Contudo, devido a obras no pavilhão principal, houve necessidade de adaptar a lecionação a outros espaços, o que exigiu criatividade e flexibilidade. Este desafio reforçou a importância da capacidade de improviso e da gestão eficiente de recursos, aspetos centrais na docência de EF (Aboagye et al., 2022). Esta visão sistémica está alinhada com Ainscow (2020), que destaca a importância de uma abordagem cooperativa na construção de uma escola inclusiva e eficaz.

3.2 O Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio foi constituído por três professores estagiários, acompanhados por uma PC da escola cooperante e uma professora orientadora da FADEUP. Estabeleceu-se, desde o início, uma dinâmica de trabalho colaborativo, assente na partilha, na entreajuda e na reflexão conjunta, criando-se um verdadeiro ambiente de comunidade de prática.

As reuniões semanais foram fundamentais para o planeamento, análise e discussão das estratégias pedagógicas, permitindo uma aprendizagem situada e contextualizada. Como referem Wenger et al. (2002), os núcleos de estágio funcionam como comunidades de prática que promovem a aprendizagem partilhada e a construção identitária dos professores em formação.

A participação ativa da PC foi determinante para o desenvolvimento de todos os elementos do grupo. O seu papel foi além da supervisão: orientou, desafiou e inspirou-nos, promovendo uma cultura de exigência sustentada em feedback construtivo e em confiança mútua. Esta orientação foi essencial para a consolidação de competências pedagógicas, organizacionais e reflexivas.

A observação mútua entre estagiários também contribuiu para o desenvolvimento profissional. Observar os colegas em ação, trocar perspetivas e discutir diferentes abordagens permitiu-nos ampliar o repertório pedagógico e desenvolver uma postura crítica face à prática docente. Esta dinâmica de intervenção fortaleceu a autonomia e a capacidade de autoavaliação (AA), pilares fundamentais na formação inicial de professores.

Em suma, o núcleo de estágio funcionou como um espaço de aprendizagem coletiva, em que o diálogo, a partilha e a reflexão foram centrais para a construção de uma prática docente mais consciente e fundamentada.

4. Conceções e Entendimentos

4.1 O professor de Educação Física competente

O professor de EF deve ser mais do que um transmissor de técnicas, assumindo-se como mediador do desenvolvimento integral dos alunos. Esta perspetiva está em consonância com documentos nacionais, como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (República Portuguesa, 2017) e as *Aprendizagens Essenciais de* EF (DGE, 2018), que valorizam o movimento como objeto e meio de aprendizagem, integrando dimensões motoras, cognitivas, sociais e emocionais.

A eficácia pedagógica depende da capacidade de equilibrar exigência com proximidade. Um professor que alia rigor à atenção às necessidades dos alunos, cria condições de pertença e de confiança, potenciando aprendizagens mais consistentes. Tal visão é corroborada por Day e Kington (2008), ao defenderem a importância de climas de segurança e de expectativas elevadas para favorecer a evolução de todos os alunos.

O professor de EF tem a responsabilidade de promover a literacia física como um valor para a vida, indo além do domínio de competências técnicas. Whitehead (2019) reforça esta ideia, definindo a literacia física como a integração de motivação, confiança, competência, conhecimento e compreensão, sustentando um compromisso ativo com a atividade física (AF) ao longo da vida.

Neste contexto, a pedagogia baseada em modelos revela-se essencial para transformar finalidades educativas em práticas concretas. A articulação de modelos como o Teaching Game for Understanding (TGfU), a Aprendizagem Cooperativa e o Modelo de Educação Desportiva proporcionam aprendizagens diversificadas. Esta abordagem é sustentada por Casey e Kirk (2021) e Metzler (2017), que destacam a coerência destes modelos no desenvolvimento simultâneo de competências técnicas, táticas, sociais e afetivas. Assim, o papel do professor deve

ser entendido como o de designer de ambientes de aprendizagem, capaz de selecionar tarefas culturalmente relevantes, regular o processo e avaliar a aprendizagem.

4.2 O ensino da Educação Física no século XXI

O ensino da EF no século XXI exige uma abordagem crítica, inclusiva e flexível, capaz de responder à diversidade de ritmos e interesses dos alunos, sem perder a coerência curricular. Esta preocupação, é igualmente reforçada em orientações internacionais, nomeadamente as Quality Physical Education Guidelines for Policy-Makers da UNESCO (2015) e os National Physical Education Standards da SHAPE America (2024), que sublinham a importância de garantir uma educação inclusiva e integral. A prática letiva mostra a relevância de deslocar o foco da simples transmissão para a criação de contextos autênticos, em que os alunos possam tomar decisões, refletir sobre os erros e cooperar. Casey e Kirk (2021) sustentam esta visão, defendendo que metodologias centradas na investigação de problemas e na reflexão aumentam a motivação e a persistência dos estudantes.

Assumir o ensino como um processo inclusivo constitui uma condição essencial para garantir respostas adequadas à diversidade presente em contexto escolar. Esta perspetiva é sustentada por Dyson e Casey (2016) e Ennis (2014), que caracterizam o professor de EF como um profissional que atua num ciclo contínuo de planeamento, implementação e ajustamento das práticas, de modo a promover aprendizagens equitativas e significativas.

Entre os principais desafios do ensino da EF destacam-se a gestão eficaz do tempo letivo, a heterogeneidade dos níveis de proficiência dos alunos e a necessidade de coerência entre objetivos, tarefas propostas e processos de avaliação. Estes constrangimentos estão de acordo com Tomlinson (2014), que identifica a planificação intencional e a diferenciação pedagógica como dimensões centrais para assegurar qualidade e consistência no processo de ensino-aprendizagem.

5. Pressupostos orientadores da prática

A orientação pedagógica da prática docente em EF resulta da articulação entre documentos nacionais e da capacidade reflexiva do professor em contextualizá-los na realidade escolar. A integração entre o Perfil dos Alunos, as Aprendizagens Essenciais, o Programa Nacional e o quadro legislativo em vigor sustentam uma prática educativa coerente, inclusiva e promotora do desenvolvimento integral dos alunos.

A prática pedagógica em EF em Portugal, encontra-se alicerçada em referenciais normativos que asseguram coerência, legitimidade e intencionalidade à intervenção docente. Entre estes destaca-se o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (República Portuguesa, 2017), documento estruturante que define a visão de aluno a formar no final da escolaridade obrigatória. Este perfil enfatiza dimensões como a autonomia, a responsabilidade, a cooperação e o compromisso com a saúde e o bem-estar, constituindo um quadro de competências-chave que confere unidade ao processo educativo e orienta a ação do professor de EF .

Complementarmente, as Aprendizagens Essenciais de EF (DGE, 2018) constituem um instrumento pedagógico fundamental, ao estabelecerem competências, conteúdos e critérios de avaliação a desenvolver nos diferentes ciclos de ensino. Este documento orienta o docente para uma prática que privilegia não apenas o desenvolvimento motor, mas também as dimensões cognitivas, sociais e afetivas, assegurando experiências diversificadas que favorecem a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis.

De acordo com a Direção-Geral da Educação (2018), as *Aprendizagens Essenciais* da EF, aplicáveis no Ensino Básico e Secundário, constituem, atualmente, os documentos curriculares de referência em vigor, em conformidade com o artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018. Acresce ainda o Decreto-Lei n.º 55/2018, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, reconhecendo a EF como

disciplina nuclear na promoção de competências transversais e no contributo para a concretização do Perfil dos Alunos. Este enquadramento legal reforça a responsabilidade do professor enquanto mediador de aprendizagens significativas, capaz de adaptar as orientações programáticas às características e necessidades das turmas.

5.1 A literacia física como paradigma orientador da prática pedagógica

A literacia física tem-se afirmado como um conceito estruturante na EF contemporânea, constituindo-se como um paradigma orientador da prática pedagógica. De acordo com Whitehead (2019), trata-se de um paradigma integrador que ultrapassa a mera aptidão física (APF), englobando aspetos motores, cognitivos, sociais e afetivos que permitem ao indivíduo envolver-se de forma competente, confiante e motivada em diferentes contextos de AF. Este enquadramento amplia a responsabilidade educativa do professor de EF, que deve promover experiências diversificadas e culturalmente relevantes, capazes de sustentar trajetórias ativas ao longo da vida.

Em Portugal, a valorização da literacia física encontra-se nos documentos curriculares nacionais. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (República Portuguesa, 2017) realça a importância da autonomia, do bem-estar e da participação responsável, princípios que se alinham com o desenvolvimento de uma literacia física sólida. Por sua vez, as Aprendizagens Essenciais de EF (DGE, 2018) salientam a necessidade de proporcionar contextos inclusivos e equitativos, em que todos os alunos possam experienciar progressos significativos no plano físico e pessoal.

Do ponto de vista pedagógico, a literacia física exige uma abordagem intencional, centrada no aluno e sustentada em práticas reflexivas. Tal implica a utilização de modelos de ensino diversificados, que articulem momentos de instrução direta com metodologias mais abertas e participativas, de modo a garantir não só a aquisição

de competências motoras, mas também o desenvolvimento da tomada de decisão, da autorregulação e da cooperação entre pares (Dyson e Casey, 2016). Neste sentido, o papel do professor passa a ser o de mediador de aprendizagens significativas, capaz de criar condições para que os alunos construam uma relação positiva e duradoura com a AF.

A literacia física, enquanto paradigma, convida igualmente a repensar os processos de avaliação em EF. Moura et al. (2021) defendem que a avaliação deve contemplar não apenas o desempenho técnico e motor, mas também indicadores de empenho, reflexão crítica e envolvimento ativo dos alunos. Este princípio é coerente com uma perspetiva educativa que valoriza o progresso individual e a inclusão, em detrimento de uma visão meramente seletiva e performativa da disciplina.

Assim, a literacia física emerge como um referencial pedagógico capaz de orientar práticas docentes mais coerentes com as exigências da sociedade atual. Ao promover experiências significativas que integrem dimensões físicas, cognitivas, sociais e afetivas, a EF contribui não apenas para a formação de praticantes competentes, mas sobretudo para a construção de cidadãos ativos, críticos e responsáveis.

6. As Turmas

6.1 A Turma do 5.º Ano: do conhecimento à ação

A turma do 5.º ano em que realizei a intervenção pedagógica era constituída por 19 alunos, 10 do sexo masculino e nove do feminino, com uma média de idades de aproximadamente 10 anos. Este grupo apresentava uma grande heterogeneidade ao nível das competências motoras e da maturidade relacional, o que se constituiu como um desafio significativo na planificação e condução das aulas.

A modalidade lecionada foi o futebol, tendo sido realizada uma avaliação diagnóstica (AD) inicial com o objetivo de identificar os níveis de desempenho técnico-tático dos alunos. Verificou-se que os rapazes, em geral, revelavam maior familiaridade com a modalidade, apresentando níveis de execução entre o bom e o muito bom. Por outro lado, muitas alunas evidenciaram dificuldades, sobretudo ao nível técnico e da tomada de decisão em contexto de jogo. Estas diferenças motivaram a aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica, com tarefas adaptadas e grupos heterogéneos, que possibilitaram a inclusão de todos os alunos nas atividades propostas. A utilização de jogos simplificados, momentos de observação entre pares e feedback positivo contribuiu para uma melhoria progressiva da participação e do envolvimento das alunas, promovendo a igualdade de oportunidades na aprendizagem.

A relação com os alunos foi facilitada pelo facto de esta turma ser constituída por alunos recetivos, curiosos e com boa disposição para o trabalho. No entanto, a gestão do tempo e da atenção foi um aspeto desafio, dado o elevado nível de dispersão dos alunos observado em alguns momentos. Este fator exigiu uma comunicação clara, regras bem definidas e estratégias motivacionais constantes.

A experiência com esta turma permitiu-me reforçar competências essenciais na docência no 2.º ciclo de escolaridade, como a adaptação da linguagem, o uso de

estratégias lúdicas e a construção de um ambiente positivo de aprendizagem. Tal como defende Tomlinson (2014), a intervenção pedagógica nos ciclos iniciais requer sensibilidade, criatividade e capacidade de ajustar as práticas às necessidades e especificidades do grupo-turma.

6.2 A Turma Residente

A turma residente (TR) atribuída era composta por 17 alunos do 11.º ano de escolaridade, 13 do sexo masculino e quatro do feminino, com uma média de idades de 15,8 anos. Era um grupo heterogéneo quanto a interesses e estilos de aprendizagem. Uma parte significativa dos alunos mostrava preferência por modalidades coletivas como o futebol e o andebol, enquanto outros revelavam maior interesse por atividades individuais, como o salto em altura ou a dança. Esta diversidade implicou a criação de estratégias diferenciadas para responder às motivações e necessidades específicas.

Do ponto de vista relacional, a turma apresentava uma dinâmica colaborativa, ainda que marcada inicialmente por subgrupos, sobretudo de alunos praticantes federados. Alguns casos particulares mereceram atenção, nomeadamente a menor participação de duas alunas nas atividades de maior exigência física, o que exigiu um acompanhamento individualizado. A cultura desportiva global era positiva, pois dois terços dos alunos praticavam AF de forma regular, sendo que seis estavam envolvidos em contexto federado.

A AD inicial, através dos testes do programa FITescola, revelou níveis satisfatórios de APF e de motivação para a prática de EF. No entanto, registaram-se diferenças acentuadas nos ritmos de aprendizagem e nos níveis de concentração, o que exigiu a implementação de estratégias diferenciadas para promover a inclusão e a equidade. Face a estas características, foram adotadas medidas pedagógicas como a diferenciação de tarefas, o trabalho em grupo, a valorização do esforço individual e a integração de alguns alunos em projetos extracurriculares como o Desporto

Escolar (DE). As seleções das modalidades também tiveram em consideração os interesses dos alunos, integrando desportos coletivos de maior preferência (andebol, futebol) e modalidades menos familiares, mas desafiantes (dança, salto em altura).

Durante a intervenção, procurei criar contextos de aprendizagem cooperativos, promovendo a experimentação, o feedback entre pares e o desenvolvimento da autorregulação. Esta opção metodológica visou responder às diferenças de participação e motivação observadas, potenciando o envolvimento de todos. Ao longo do ano letivo, foi possível observar uma evolução positiva na dinâmica da turma. Inicialmente, os alunos eram mais centrados na performance individual e, gradualmente, passaram a demonstrar maior espírito de entreajuda, valorizando o trabalho coletivo e reconhecendo o esforço dos colegas. Segundo Hellison (2011), este progresso evidencia o impacto positivo que uma abordagem relacional pode ter na construção de comunidades de aprendizagem.

A relação pedagógica estabelecida com os alunos da TR foi particularmente enriquecedora para o meu desenvolvimento profissional. Aprendi a ajustar os planos de aula em função do contexto, a escutar os alunos de forma mais atenta e a confiar nas minhas decisões pedagógicas. Como destacam Beauchamp e Thomas (2009), o processo de construção da identidade docente está intimamente ligado à capacidade de dialogar com o contexto real e de aprender com ele de forma reflexiva.

6.3 Reflexão sobre a Intervenção no 5.º Ano e Comparação com o 11.º Ano

A experiência de intervenção no 5.º ano revelou-se profundamente marcante e enriquecedora, não apenas pelo desafio pedagógico que representa ensinar numa etapa inicial da escolaridade, mas também pelo contraste evidente com a intervenção no 11.º ano. A transição entre ciclos implicou, como refere Flores (2015), uma reconfiguração contínua do papel docente, ajustando linguagem,

metodologias e estratégias de motivação em função da maturidade dos alunos. No 5.º ano, a abordagem baseou-se num ensino mais direto, com tarefas lúdicas e jogos reduzidos, focando no desenvolvimento de capacidades motoras básicas, como o passe, a receção e a cooperação em contexto de Futebol. As instruções foram simplificadas e visuais, com suporte frequente de demonstrações práticas. Como destaca Whitehead (2019), a construção da literacia física nos primeiros anos exige ambientes seguros, motivadores e ajustados ao nível de desenvolvimento dos alunos. Foi exatamente essa lógica que orientou a organização das aulas estruturadas para proporcionar sucesso, confiança e participação ativa.

Ao contrário do 11.º ano, em que a abordagem privilegiou a autonomia, a exploração de tarefas mais complexas e a reflexão crítica dos alunos, no 5.º ano a prioridade foi a criação de rotinas claras, a segurança emocional e a aprendizagem através do jogo. Metzler (2017) reforça que a pedagogia deve adaptar-se ao estádio de desenvolvimento, defendendo que em idades mais jovens, a repetição estruturada e o reforço positivo são essenciais para a consolidação de aprendizagens motoras.

A heterogeneidade da turma de 5.º ano representou um desafio relevante, especialmente no que diz respeito ao equilíbrio de géneros e níveis técnicos. Contudo, estratégias inclusivas, como tarefas com diferentes níveis de dificuldade e jogos cooperativos, mostraram-se eficazes. Tomlinson (2014) aponta que a diferenciação pedagógica permite responder às necessidades individuais sem comprometer a dinâmica coletiva da aula.

Por outro lado, no 11.º ano, foi possível trabalhar conteúdos como a dança, o futsal ou o salto em altura com maior profundidade técnica e estratégica, incentivando a autorregulação, a AA e a liderança rotativa. Esta realidade exigiu do professor um papel mais próximo de um mediador reflexivo, promovendo o diálogo e a negociação pedagógica (Lynch e Ovens, 2020).

Refletindo sobre a minha prática, reconheço que a intervenção no 5.º ano exigiu maior estruturação do tempo, atenção à gestão comportamental e criatividade para

manter o foco dos alunos. No entanto, proporcionou momentos de realização pedagógica genuína. Por exemplo, o uso de zonas marcadas no solo para ajudar os alunos a posicionar-se em campo (diário de bordo, 28 de março) foi uma estratégia simples, mas altamente eficaz. Estes momentos reforçam a importância de ajustar o ensino à realidade concreta do aluno uma competência central da prática docente eficaz (Howley, 2022).

A comparação entre ciclos e contextos escolares reforça a ideia de que não existe uma única forma de ensinar EF. Como sintetiza Roldão (2009, p. 60), “Subscreve-se assim a perspectiva de Rui Canário (2005) e de Marcelo (2009), entre outros, segundo os quais este percurso de formação do professor é melhor caracterizado como um processo contínuo de desenvolvimento profissional […]”. Neste sentido, a passagem do 5.º para o 11.º ano representou uma oportunidade de desenvolvimento profissional, reforçando a necessidade de uma prática diferenciada, sensível às características dos alunos e capaz de se adaptar às dinâmicas institucionais.

7. Planeamento pedagógico e reflexão crítica da prática em Educação Física

7.1 Planeamento das modalidades

O planeamento pedagógico da unidade letiva de EF do 11.º ano de escolaridade foi profundamente condicionado por fatores estruturais, nomeadamente as obras no pavilhão da escola cooperante, o que exigiu uma organização flexível e uma gestão adaptativa dos espaços disponíveis. Como afirma Kirk (2010), a qualidade do ensino em EF depende da capacidade de o professor se ajustar às circunstâncias contextuais e reorganizar os processos didáticos, mantendo o foco nas aprendizagens essenciais.

Inicialmente foi introduzida a modalidade de Ténis de Mesa, selecionada pela sua adequação aos espaços reduzidos disponíveis. Contudo, após três aulas e uma análise do interesse dos alunos, identificou-se uma diminuição na motivação, o que conduziu à decisão de reformular o plano. Assim, introduziu-se o Andebol, aproveitando a disponibilidade do espaço às sextas-feiras no primeiro tempo. Esta decisão refletiu uma abordagem centrada no aluno, indo ao encontro das suas preferências recolhidas num inquérito prévio, como defendem Lund e Tannehill (2014), que reforçam a importância da voz do aluno na construção das experiências de aprendizagem.

> *"a rotação dos papéis (atacante, defensor, Guarda-redes) permitiu vivenciar diversas experiências do jogo, aumentando a cooperação entre os alunos" (Diário de Bordo, 22/10/2024).*

O Andebol foi lecionado de forma contínua até à rotação dos espaços com um modelo de ensino progressivo focado nos fundamentos técnicos e táticos, combinando o Ensino da compreensão do jogo com situações de jogo reduzido. Esta metodologia, ancorada na lógica de ensino pelo jogo (Memmert e Harvey,

2008), promoveu a autonomia decisional, a cooperação e a compreensão tática dos alunos. Conforme espelha a seguinte reflexão:

> *"as situações de 4v3 e o jogo reduzido 5x5 permitiram trabalhar a tomada de decisão e a superioridade numérica" (Diário de Bordo, 25/10/2024).*

Quando a rotação dos espaços permitiu acesso à sala de expressões introduziu-se a Dança nas aulas de terça-feira (com apenas um tempo), mantendo o Andebol nas aulas de sexta-feira sempre que possível. As limitações meteorológicas e logísticas tornaram a lecionação do Andebol inconsistente, levando à adoção de uma prática distribuída, conforme recomendado por Schmidt e Lee (2019), como forma de manter o envolvimento e o desenvolvimento das aprendizagens.

> *"foi mais difícil manter o foco dos alunos na dança devido ao tempo reduzido, mas consegui orientar os dois momentos com eficácia" (Diário de Bordo, 22/11/2024).*

Em janeiro foi introduzida uma nova modalidade, o Badminton. Os alunos revelaram elevada motivação por esta modalidade. Nas últimas aulas do semestre, realizaram-se avaliação sumativa (AS) da Dança e do Andebol.

> *"a aula focou-se na introdução e treino dos batimentos lob, encosto, clear e amorti. Os alunos participaram ativamente, demonstrando interesse e evolução técnica" (Diário de Bordo, 07/02/2025).*

No segundo semestre, a continuidade do Badminton beneficiou da estabilidade dos espaços interiores, favorecendo uma abordagem em bloco centrada na consolidação técnica individual. A seguir, estava previsto o ensino do Salto em Altura articulado com o Basquetebol. No entanto, devido ao início das obras no pavilhão, estas modalidades foram reorganizadas, priorizando o Futsal e o Salto em Altura, lecionados em formato de prática distribuída: o Futsal às sextas-feiras (aulas de dois tempos e o Salto em Altura às terças-feiras (aulas de um tempo). Esta alternância contribuiu para uma gestão eficaz do espaço e diversificação

pedagógica, reforçando a flexibilidade metodológica do professor em contexto real (Sicilia-Camacho e Brown, 2008). Na penúltima semana realizou-se AS de Futsal e Salto em Altura.

> *"as estações 2v1 e o jogo dos 10 passes promoveram a cooperação e a compreensão dos princípios ofensivos" (Diário de Bordo, 05/11/2024).*

> *"foi uma aula exigente fisicamente, em que os alunos demonstraram evolução nas dinâmicas de jogo coletivo no futsal. O exercício de 3x2 funcionou bem e permitiu a tomada de decisão em ritmo de jogo" (Diário de Bordo, 01/04/2025).*

> *"foi uma aula bastante desafiante, pois nunca tinha lecionado esta modalidade de salto em altura. Apesar da insegurança inicial, consegui estruturar uma progressão segura e os alunos mostraram curiosidade e empenho" (Diário de Bordo, 21/03/2025).*

Durante os dois semestres, foram integrados momentos sistemáticos de avaliação formativa (AvF) e sumativa, com recurso a grelhas de observação, testes de desempenho físico e instrumentos de AA. Este planeamento dinâmico respeitou os princípios de inclusão, progressividade e equidade no acesso às aprendizagens (Dyson e Casey, 2016).

Por fim, é relevante referir que a ocorrência de greves e feriados, sobretudo às sextas-feiras, teve impacto direto na lecionação das modalidades previstas, obrigando a uma reconfiguração contínua do planeamento. Este cenário reforça a importância de um planeamento aberto, contextualizado e responsivo, conforme defende Lund e Tannehill (2014), promovendo uma prática pedagógica reflexiva e resiliente.

> *"notei uma crescente autonomia dos alunos em contexto de jogo" (Diário de Bordo, 23/05/2025).*

A distribuição das AF e a seleção dos modelos de Ensino resultaram de um planeamento intencional que privilegia o jogo e a criação de situações de tomada de decisão e de cooperação. Nas modalidades coletivas adotou-se o TGfU, com jogos reduzidos e condicionados como forma principal de tarefa; No Badminton, aplicou-se o modelo de instrução direta, enquanto no Salto em Altura se privilegiou o modelo de aprendizagem cooperativa e, na Dança, o modelo de projeto. Atendendo às condicionantes do ano letivo, apresentam-se as aulas lecionadas, reconhecendo-se a necessidade de ajustes ao longo do percurso. (Conforme o Quadro 1)

Quadro 1 da distribuição das Atividades Físicas

Modalidade	Modelo de Ensino	Objetivos Pedagógicos	Instrumentos de Avaliação
Badminton 12 tempos	Modelo de instrução direta	Realizar os batimentos (serviço curto e longo; Lob, Encosto, Amorti, Clear, Remate. e Domínio tático em situação de jogo 1x1e em sequências.	Observação direta (com grelha de execução), jogo 1x1, AA.
Andebol 21 tempos	TGfU	Ocupar e criar espaços; Apoiar o portador da bola; progredir e finalizar com critério; Ajustar coberturas e equilíbrios defensivos.	Observação direta (com grelha de critérios), jogos reduzidos (3x2; 4x3), jogo formal 5x5, AA.
Futsal 14 tempos	TGfU	Manter a posse; progredir para zonas de finalização; Finalizar em condições favoráveis; Reorganizar defensivamente após perda de posse de bola.	Observação direta (com grelha de critérios), jogos reduzidos (3x2; 4x3), jogo formal 5x5, AA.
Salto em Altura 7 tempos	Aprendizagem cooperativa	Explorar a emissão de feedback entre pares, Passar, progressivamente, a altura na fasquia.	Observação direta (com grelha de critérios), registos escritos de feedback entre pares, AA.
Dança 10 tempos	Modelo de projeto	Explorar a expressão corporal, o ritmo e a criatividade em grupo	Observação direta (com grelha de critérios), apresentação final da coreografia, AA.

7.2 Unidades Didáticas *vs* Modelos de Ensino

A UD constitui o eixo estruturante da intervenção pedagógica em EF, organizando os conteúdos em torno de objetivos específicos e metodologias ajustadas às necessidades e características dos alunos. São estruturas pedagógicas de médio prazo que permitem sequenciar aprendizagens, avaliar progressos e refletir sobre o processo de ensino. Metzler (2017) destaca que as UD são fundamentais para garantir a intencionalidade pedagógica e a continuidade da prática.

Ao longo do estágio foram implementadas cinco UD distintas, com base em diferentes modelos de ensino, com o objetivo de promover aprendizagens significativas nas dimensões física, cognitiva, social e psicológica da literacia física. Esta secção apresenta a fundamentação teórica dos modelos utilizados, a descrição reflexiva das intervenções realizadas e os resultados observados em cada modalidade.

7.2.1 Futsal – Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão

A UD de Futsal teve como principal enfoque o desenvolvimento da compreensão tática e da tomada de decisão através do modelo TGfU. Este modelo, segundo Harvey e Pill (2020), valoriza o jogo como meio pedagógico, permitindo que os alunos aprendam os princípios fundamentais de um jogo coletivo a partir de situações representativas. O objetivo foi que os alunos, através da resolução de problemas em contexto de jogo, compreendessem e aplicassem as principais ações ofensivas e defensivas, desenvolvendo simultaneamente a sua literacia tática e a capacidade de tomada de decisão em situações reais de jogo.

As aulas foram organizadas por princípios de jogo: manutenção da posse, progressão para o alvo e finalização. As tarefas incluíram jogos reduzidos (3x3 e 4x4 e superioridade numérica) com constrangimentos, como zonas de marcação ou obrigatoriedade de número mínimo de passes. A utilização de fichas de observação

e momentos de reflexão em grupo permitiram que os alunos identificassem os erros e sugerissem estratégias de melhoria. Este processo reforçou o pensamento tático e a autonomia, como recomendado por Casey et al. (2017).

Verificaram-se melhorias notórias na capacidade de ocupação racional do espaço, na tomada de decisão em situações de pressão e na comunicação entre colegas. As reflexões dos alunos evidenciaram uma valorização do trabalho coletivo e do pensamento estratégico, reforçando a importância deste modelo para o ensino dos Jogos Desportivos Coletivos.

7.2.2 Andebol - Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão

A UD de Andebol foi igualmente estruturada com base no modelo TGfU, favorecendo o desenvolvimento da literacia tática e das capacidades de decisão dos alunos em situações próximas da realidade do jogo. De acordo com Stolz e Pill (2014), o modelo TGfU promove uma abordagem centrada no aluno, valorizando a aprendizagem contextualizada e a construção ativa do conhecimento.

As sessões iniciaram-se com jogos condicionados (3x3 ou 4x4 e superioridade numérica) que exploravam princípios táticos como o desmarque, a criação de linhas de passe e a ocupação eficiente do espaço ofensivo e defensivo. Foram utilizados desafios como limitar o número de passes, criar zonas de finalização ou obrigar a mudança de corredores de jogo, o que aumentou a complexidade e exigiu adaptação contínua por parte dos alunos. O feedback entre pares e os momentos de reflexão ajudaram os alunos a tomar consciência da importância da cooperação ofensiva e defensiva. Através deste modelo, foi possível observar um desenvolvimento tanto ao nível técnico como tático, sendo evidente a transferência das aprendizagens para contextos de jogo mais complexos.

As reflexões dos alunos demonstraram um aumento da capacidade de antecipação e leitura do jogo, bem como uma maior consciência da importância da cooperação

ofensiva e defensiva. Através deste modelo, foi possível observar um desenvolvimento tanto ao nível técnico como tático, sendo evidente a transferência das aprendizagens para contextos de jogo mais complexos.

7.2.3 Badminton – Modelo de Instrução direta

A UD de Badminton foi desenvolvida com base no modelo de instrução direta, adequado à natureza individual e técnica da modalidade, que exige uma aprendizagem progressiva e estruturada dos gestos motores. Este modelo, apesar de mais diretivo, continua a ter lugar em contextos de ensino quando se pretende consolidar competências específicas com correção rigorosa e repetição orientada (Rosenshine, 2012).

Inicialmente, foram introduzidos os fundamentos básicos da modalidade aos alunos, como a pega, os batimentos por cima e por baixo, e o serviço curto e longo. As tarefas foram organizadas em circuitos técnicos, com objetivos claros e feedback imediato por parte do professor. Com o evoluir das sessões, foram integradas situações de jogo reduzido (1x1 e 2x2) com ênfase no posicionamento e na variação de batimentos. A progressão nas tarefas incluiu a introdução de alvos e zonas de pontuação diferenciadas para estimular a precisão.

Apesar de o modelo ser mais diretivo, procurou-se estimular a autonomia dos alunos com momentos de AA e correção entre pares. As reflexões dos alunos demonstraram um aumento da motivação, especialmente quando conseguiram aplicar os gestos técnicos em jogo. O uso de estratégias visuais, como vídeos-modelo, foi apontado como facilitador da aprendizagem.

Este modelo revelou-se eficaz para estruturar e consolidar as bases técnicas, funcionando como alicerce para situações mais complexas de jogo.

7.2.4 Dança - Modelo de Projeto

A UD de Dança foi organizada com base no modelo de projeto, promovendo uma abordagem centrada no aluno e no trabalho colaborativo, em que a construção da coreografia foi realizada de forma autónoma e criativa pelos próprios alunos. Segundo Hastie e Wallhead (2016), este modelo estimula a autonomia, a responsabilidade e a cooperação, promovendo aprendizagens significativas que ultrapassam o domínio motor.

A UD iniciou-se com atividades que exploraram a consciência corporal, a perceção do tempo e do espaço, bem como o reconhecimento de diferentes estilos musicais. Após a fase inicial, os alunos foram desafiados a formar grupos e a criar uma coreografia original, respeitando critérios definidos em conjunto com o professor. Foram fornecidos momentos de exploração livre e apoio técnico para ajustar movimentos, transições e sincronia.

Durante as sessões, o professor assumiu o papel de orientador e facilitador, incentivando o diálogo, a partilha de ideias e a tomada de decisões em grupo. Esta abordagem permitiu o desenvolvimento da criatividade, da capacidade de expressão e da gestão de conflitos, aspetos fundamentais na formação integral dos alunos.

As reflexões revelaram que os alunos se sentiram valorizados pela liberdade de criação e pelo reconhecimento das suas competências pessoais. A apresentação final reforçou o sentimento de pertença e de conquista coletiva, elementos destacados por diversos autores como cruciais para o desenvolvimento da literacia física (Harvey e Pill, 2020).

A experiência revelou-se altamente significativa, reforçando o potencial do modelo de projeto para fomentar aprendizagens profundas e promover uma EF humanista e inclusiva.

7.2.5 Salto em Altura - Modelo de Aprendizagem Cooperativa

A UD de Salto em Altura foi estruturada com base no modelo de aprendizagem cooperativa, promovendo um ambiente de interajuda, responsabilidade partilhada e reflexão conjunta sobre o desempenho. Segundo Dyson e Casey (2016), este modelo potência o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e afetivas, promovendo uma aprendizagem mais inclusiva e participativa.

Dado que a maioria dos alunos não tinha experiência prévia nesta modalidade, optou-se por estratégias que permitissem uma aprendizagem gradual, com foco na segurança e na técnica. Os alunos foram organizados em grupos cooperativos com papéis rotativos (observador, avaliador, saltador, assistente de segurança), o que incentivou a comunicação, a responsabilidade e a valorização de todos os membros.

As tarefas iniciaram-se com exercícios de corrida e impulsão, seguidos de atividades que descompunham a técnica em fases (aproximação, impulsão, voo e receção). A progressão nas tarefas foi ajustada de acordo com o ritmo dos grupos e os feedbacks recolhidos. O professor atuou como facilitador, promovendo momentos de discussão e regulação da aprendizagem entre pares.

As reflexões dos alunos revelaram que, apesar do desafio inicial e da falta de familiaridade com a modalidade, sentiram-se motivados pelo apoio mútuo, pelo sentimento de grupo e pela superação pessoal. Este modelo revelou-se eficaz não só na aprendizagem da técnica, mas sobretudo na promoção da empatia, escuta ativa e cooperação

A experiência no Salto em Altura foi particularmente marcante, demonstrando que contextos de aprendizagem cooperativa são fundamentais para desenvolver uma EF centrada no aluno, com forte componente relacional.

7.3 A área da aptidão física: entre a ação e o conhecimento

No primeiro semestre, as aulas iniciaram-se com a aplicação dos testes de APF do programa FITescola, com o objetivo de realizar uma AD dos alunos. Esta avaliação inicial foi essencial para orientar o planeamento das aprendizagens, em conformidade com as recomendações de Silverman e Mercier (2015), que sublinham a importância de adaptar o ensino às necessidades diagnosticadas para promover progressões significativas.

> *"Foi aplicado o teste de flexões e de abdominais; notei alguma resistência de alguns alunos, mas a componente lúdica ajudou a quebrar a tensão." (Diário de Bordo, 17-09-2024)*

Em janeiro, após a paragem letiva do Natal, houve lugar à realização de um segundo momento de avaliação da APF através da aplicação da bateria de teste FITescola, bem como no final do semestre:

> *"No segundo teste do vaivém, os alunos já estavam mais familiarizados com o processo; consegui gerir o ritmo e incentivar a superação dos resultados anteriores." (Diário de Bordo, 14-01-2025)*

O planeamento da APF ao longo do ano letivo no 11.º ano de escolaridade foi estruturado em duas fases distintas, com abordagens metodológicas adaptadas à realidade escolar e à progressão pedagógica desejada. Esta componente foi integrada de forma transversal nas diferentes modalidades, mas também com momentos dedicados exclusivamente ao seu desenvolvimento, promovendo uma abordagem coerente com os princípios da literacia física (Whitehead, 2019).

No primeiro semestre, o desenvolvimento da APF ocorreu sobretudo através da realização de exercícios incorporados nos momentos de aquecimento nas aulas de Andebol, Badminton e Dança, esta última com circuitos do tipo "Tabata", que associam intensidade com componente lúdica. A AD inicial do programa FITescola

foi essencial para aferir os níveis de entrada dos alunos e estabelecer metas individuais e de grupo. Como defendem Silverman e Mercier (2015), a AD deve ser um ponto de partida essencial para um planeamento intencional e diferenciado.

> *"O circuito de* APF *ao som da música foi bem acolhido e promoveu a cooperação entre pares." (Diário de Bordo, 19-11-2024)*

No segundo semestre, adotou-se uma abordagem centrada no modelo Youth Participatory Action Research (YPAR), em que os alunos assumiram um papel ativo na sua aprendizagem. Os grupos, constituídos com base em objetivos físicos comuns, trabalharam planos de treino delineados pelo professor, orientados por um líder rotativo entre os membros do grupo. Este modelo fomentou não só o desenvolvimento da APF, mas também competências sociais e de liderança, que, de acordo com Howley (2022), defende o protagonismo juvenil como promotor da autonomia e da autorregulação.

> *"A utilização do plano de treino com líderes revelou-se eficaz para o envolvimento dos alunos." (Diário de Bordo, 07-02-2025)*

Após a fase de treino com planos padronizados, os alunos passaram para uma fase de maior autonomia, em que elaboraram os seus próprios planos de treino em grupo. Estes planos foram implementados ao longo de várias semanas, permitindo aplicar os conhecimentos adquiridos sobre volume, intensidade e recuperação. Esta metodologia valorizou o envolvimento ativo e reflexivo dos alunos no processo de treino, promovendo aprendizagens significativas e transferíveis (Dyson e Casey, 2016).

> *"A estrutura da aula facilitou a progressão e o uso de líderes de grupo tornou o trabalho mais fluido." (Diário de Bordo, 21-02-2025)*

Os conhecimentos desta área, foram lecionados no segundo semestre em sessões específicas com recurso a apresentações e quizzes interativos (Kahoot), promovendo uma consolidação lúdica dos conceitos. Esta articulação entre teoria e

prática, tal como sublinhado por Ennis (2017), reforça o entendimento dos princípios do treino e a sua aplicação prática.

A avaliação da APF foi realizada em três momentos (diagnóstico, intermédio e final), com recurso aos testes do FITescola: corrida do vaivém, salto horizontal, flexões, abdominais, velocidade 40 m e flexibilidade. Os dados foram analisados para aferir a progressão de cada aluno, contribuindo para o seu autoconhecimento e regulação do esforço. Como referem López-Pastor et al. (2013), a avaliação deve valorizar o progresso individual, reforçando a motivação intrínseca e o sentido de competência.

> *"Os alunos revelaram empenho nos testes físicos e consegui observar o desempenho de forma mais individualizada." (Diário de Bordo, 20-05-2025)*

Por fim, os alunos participaram em momentos de reflexão final e AA, analisando os seus progressos e partilhando as suas perceções sobre a experiência. Este ciclo de planeamento, ação e reflexão contribuiu para consolidar a APF como componente essencial da EF escolar, promotora de saúde e de desenvolvimento pessoal.

> *"Notei evolução na resistência dos alunos e maior disponibilidade para o esforço físico." (Diário de Bordo, 23-05-2025)*

O quadro 2 resume as principais fases do planeamento da APF ao longo do ano letivo, relacionando as ações pedagógicas desenvolvidas, os objetivos delineados, as modalidades envolvidas, os instrumentos de avaliação aplicados e os resultados esperados.

Quadro 2 Fases do Planeamento da Aptidão Física

Fase do Semestre	Ação Desenvolvida	Objetivo Específico	Atividades	Instrumentos de Avaliação	Objetivos
1.º semestre	Diagnóstico	Identificar o nível inicial de cada aluno	Testes físicos	Bateria de testes FITescola	Estabelecer metas individuais.
1.º semestre	Exercícios integrados (Tabata, aquecimentos)	Desenvolver resistência e força	Dança, Andebol, Badminton	Observação direta	Melhorar a execução dos exercícios em geral.
2.º semestre	Plano de treino em grupo (modelo YPAR)	Promover liderança e autonomia	APF no início das aulas de 2 tempos em grupo	Auto e hétero avaliação , grelhas de observação	Aumentar o envolvimento, a motivação e a cooperação entre os alunos.
2.º semestre	Treinos com planos próprios	Consolidar conhecimentos e autonomia	APF no início das aulas nos mesmos grupos, mas cada aluno realiza o plano de treino que elaborou	Desempenho prático e reflexão final	Melhorar os objetivos pessoais de cada aluno (melhorar a flexibilidade / resistência / força membros superiores e inferiores)…
2.º semestre	Sessões teóricas (quizzes, exposições)	Reforçar a literacia física	Teoria do treino	Kahoot, registos individuais	Fomentar a aquisição dos conceitos e aplicação prática.
Anual	AA e reflexão	Desenvolver consciência crítica	Todas as atividades	Registos escritos e orais	Aumentar a autonomia e capacidade de autorregulação

7.4 Planos de Aula

Ao longo do estágio pedagógico, o planeamento das aulas foi orientado por uma abordagem intencional, flexível e adaptada às características específicas dos alunos e das modalidades lecionadas. Cada plano de aula foi elaborado com base nos objetivos da UD, na AD inicial e nas observações contínuas realizadas pelo professor. Como referem Casey e MacPhail (2018), o planeamento eficaz em EF deve privilegiar a construção de experiências de aprendizagem significativas, em que os alunos possam explorar, praticar, refletir e evoluir.

As aulas foram estruturadas com três momentos distintos: fase inicial (aquecimento), fase principal (tarefas motoras específicas e jogos reduzidos), e fase final (retorno à calma e reflexão).

No Futsal e no Andebol, as planificações privilegiaram jogos reduzidos e tarefas condicionadas, como situações de superioridade ou inferioridade numérica, que favoreceram a ocupação do espaço, a comunicação e a tomada de decisão. Os exercícios foram progressivamente ajustados em função das dificuldades diagnosticadas, nomeadamente no que respeita à circulação de bola e à desmarcação.

No Badminton, os planos incidiram sobre a aprendizagem e consolidação de gestos técnicos fundamentais, como a pega, o serviço por baixo/cima e os batimentos (lob, encosto, amorti, clear, remate). As tarefas foram organizadas de forma progressiva, alternando momentos de prática individual com feedback corretivo do professor e oportunidades de AA e de feedback entre pares, promovendo maior consciência técnica.

Na Dança, as aulas foram concebidas de modo a favorecer a experimentação criativa, a construção de sequências coreográficas e os ensaios coletivos. Os planos foram intencionalmente flexíveis, permitindo ajustamentos em função das propostas

apresentadas pelos grupos e das dificuldades sentidas na coordenação e sincronização. O professor assumiu um papel mediador, orientando o processo e assegurando o envolvimento equilibrado de todos os elementos.

No Salto em Altura, os planos foram estruturados em progressão, incidindo na corrida de aproximação, no momento de impulsão e na passagem da fasquia. Para reduzir inseguranças iniciais, recorreu-se a material adaptado, como elásticos em substituição da fasquia rígida e colchões mais baixos, promovendo gradualmente a confiança. A observação entre pares e o feedback orientado assumiram especial relevância, potenciando a correção da técnica e o aumento da segurança motora.

Em todas as modalidades, os planos de aula foram revistos após a sua aplicação, com base na análise do comportamento dos alunos, nos erros observados e nas notas de campo registadas pelo professor estagiário. Este processo contínuo de observação, intervenção e reajustamento reforça a ideia de que planear não é um ato fechado, mas sim um ciclo dinâmico de melhoria permanente (Lynch e Ovens, 2020).

8. A Avaliação ao Serviço da Aprendizagem: Diagnóstica, Formativa, Sumativa e autoavaliação.

A avaliação assume um papel central no processo de ensino, constituindo-se como um mecanismo regulador da aprendizagem. A sua função principal é clarificar intenções, recolher evidências em contextos autênticos e fornecer feedback que sustente decisões pedagógicas subsequentes. Nesta linha de entendimento, Wiliam (2018) sublinha que a avaliação deve ser entendida como um instrumento essencial para a promoção de aprendizagens efetivas.

Uma AvF de qualidade deve integrar quatro dimensões fundamentais: a definição de metas e critérios de sucesso, a utilização de diferentes tipos de evidências, a disponibilização de feedback específico centrado no processo e a participação ativa dos alunos em momentos de AA e coavaliação. Estes elementos são destacados por Brookhart (2017) e López-Pastor et al. (2013) como pilares estruturantes da *Assessment for Learning*.

No domínio da EF, a eficácia da AvF é reforçada quando a recolha de evidências ocorre em tarefas autênticas, tais como jogos, coreografias, estações técnicas ou desafios cooperativos. Estas práticas permitem observar não apenas o desempenho motor, mas também processos de tomada de decisão e interações sociais, como defendem Hay e Penney (2013).

Apesar da relevância da avaliação, a sua operacionalização enfrenta diversos desafios, entre os quais se destacam a limitação do tempo letivo, a necessidade de garantir consistência e as exigências de desenvolvimento profissional contínuo. Neste sentido, Wiliam (2018) aponta estratégias como miniconferências de feedback, listas de verificação de critérios e momentos de revisão breve como meios eficazes para consolidar ciclos de tentativa, retorno e nova tentativa, favorecendo uma cultura de melhoria contínua. Durante o estágio, estas estratégias foram

aplicadas em diferentes contextos: no Badminton, as listas de verificação permitiram que os alunos monitorizassem a execução dos gestos técnicos, aumentando a precisão e a consciência do movimento; no Futsal, os momentos de feedback breve em jogos reduzidos ajudaram a melhorar a ocupação do espaço e a tomada de decisão; e na Dança, as revisões rápidas após cada ensaio facilitaram o ajuste das coreografias em grupo. Como resultado, os alunos revelaram maior clareza sobre os critérios de sucesso, mostraram-se mais autónomos na correção dos erros e evidenciaram progressos consistentes na qualidade da execução.

8.1 Avaliação Diagnóstica

A AD foi implementada no início de cada UD, através da observação direta e de tarefas específicas. No Futsal, por exemplo, verificou-se uma lacuna na ocupação de espaços e na tomada de decisão ofensiva. Esta informação foi essencial para adaptar o ponto de partida das tarefas. No Badminton, a análise inicial revelou dificuldades no deslocamento e na técnica dos serviços e batimentos, o que levou à definição de objetivos técnicos simples nas primeiras sessões.

> *"No Futsal, observei dificuldades iniciais na ocupação de espaços e na tomada de decisão, mas os elementos da equipa demonstraram cooperação e entreajuda." (Diário de Bordo, 11-03-2025)*

> "Na primeira aula, realizei os testes de flexões e de abdominais; notei alguma resistência de alguns alunos, mas a componente lúdica ajudou a quebrar a tensão." (Diário de Bordo, 17-09-2024)

> "Nesta aula, observei dificuldade na movimentação em badminton, alguns alunos realizavam bem o gesto técnico apropriado à situação de jogo. Os batimentos em cima da cabeça revelaram ser mais difíceis de executar em contexto de jogo." (Diário de Bordo, 07-01-2025)

8.2 Avaliação Formativa

A AvF foi o pilar central da intervenção pedagógica. Foram utilizados instrumentos como grelhas de observação, feedback entre pares e momentos de AA. Durante as aulas de Salto em Altura, os alunos observavam-se mutuamente e registavam o progresso de colegas, desenvolvendo competências metacognitivas e um maior sentido de responsabilidade coletiva. Este tipo de avaliação permitiu ajustar continuamente as estratégias didáticas e personalizar o ensino.

> "Para melhorar, irei utilizar mais momentos de observação e discussão em grupo." (Diário de Bordo, 29-11-2024)

8.3 Avaliação Sumativa

A AS teve como finalidade certificar as aprendizagens adquiridas. Foi realizada no final de cada UD, através de parâmetros observáveis como: execução técnica, tomada de decisão, empenho e colaboração. Na Dança, a apresentação final da coreografia foi avaliada com base em critérios previamente discutidos com os alunos, reforçando o seu envolvimento no processo. No Badminton e Andebol, foram realizados jogos avaliativos com grelhas que integravam critérios táticos e técnicos.

> *"Na avaliação de Badminton, os alunos revelaram empenho em aplicar os batimentos treinados; foi notória a evolução na consistência do serviço e na utilização do lob em jogo." (Diário de Bordo, 25-02-2025)*

> "A aula foi dedicada à AS de Andebol; observei comportamentos táticos e técnicos importantes, as tarefas de arbitragem e observação foram bem acolhidas." (Diário de Bordo, 21-01-2025)

> “A apresentação final de Dança revelou entusiasmo e rigor; a maioria dos grupos cumpriu critérios de sincronização, criatividade e domínio técnico.” (Diário de Bordo, 24-01-2025)

É importante destacar que, tal como defendem Kirk (2010) e López-Pastor et al. (2013), a avaliação em EF deve ultrapassar a mera verificação técnica e abranger dimensões sociais, emocionais e cognitivas. Por isso, foi atribuído valor à participação, cooperação, superação e atitude, reconhecendo a complexidade do desenvolvimento motor e pessoal dos alunos.

8.4 Autoavaliação

Ao longo do processo pedagógico desenvolvido nos dois semestres, foi implementada uma estratégia de AA sistemática com os alunos, permitindo aferir a perceção que tinham sobre o seu desempenho, evolução e envolvimento nas diversas modalidades lecionadas. Esta prática não só possibilitou aos alunos refletirem criticamente sobre o seu percurso, como também forneceu ao professor indicadores fundamentais para reorientar o ensino.

A AA foi aplicada tanto no primeiro como no segundo semestre, através de grelhas adaptadas e formulários reflexivos, em que os alunos avaliavam o seu empenho, desempenho técnico-tático, cooperação e progressos em cada modalidade. Em algumas situações, os alunos comparavam a sua perceção com os dados objetivos (ex.: resultados dos testes do FITescola ou observações registadas), promovendo uma reflexão mais fundamentada. Segundo Otero-Saborido et al. (2021), a AA desenvolve a metacognição, a responsabilidade e o envolvimento ativo na aprendizagem.

> “No segundo teste do vaivém, os alunos já estavam mais familiarizados com o processo e mostraram empenho.” (Diário de Bordo, 14-01-2025)

Foi notório que, de forma geral, os alunos realizaram AA conscientes e realistas, reconhecendo os seus pontos fortes e fragilidades. No entanto, em algumas modalidades, como o Badminton ou o Salto em Altura, observaram-se ligeiros desvios entre a AA e a performance real observada, evidenciando a necessidade de apoio no desenvolvimento da autorregulação e da consciência crítica. Tal como defendem López-Pastor et al. (2013), a AA deve ser acompanhada de momentos de diálogo e devolução de feedback por parte do professor, para que se torne formativa e educativa.

Esta prática foi, para mim enquanto professor estagiário, uma abordagem inovadora e desafiante, uma vez que implicou não apenas planear instrumentos acessíveis e compreensíveis, mas também criar momentos de evolução personalizada. A comparação entre a perceção dos alunos e a avaliação do professor constituiu uma base para discussões pedagógicas esclarecedoras, contribuindo para o desenvolvimento da literacia avaliativa dos alunos (Hastie e Casey, 2014).

Ao integrar a AA num ciclo contínuo de ensino-aprendizagem, foi possível fomentar uma cultura de autorreflexão e de melhoria constante, promovendo uma aprendizagem mais significativa. Como referem Casey e Kirk (2021), práticas avaliativas partilhadas e contextualizadas favorecem uma EF mais democrática e centrada no aluno.

O quadro 3 apresenta um resumo do tipo de avaliação em cada modalidade, os instrumentos e exemplos.

Quadro 3 Resumo da Avaliação por Modalidade

Modalidade	Modalidade de Avaliação	Instrumentos Utilizados	Exemplo Prático
Futsal	AD, AvF, AS	Observação direta, jogos reduzidos, grelhas de desempenho, feedback	No diagnóstico, os alunos realizaram jogo (5x5) em que se avaliou a ocupação de espaço; a AvF ocorreu com feedback sobre linhas de passe; a sumativa consistiu num jogo 5x5 com grelha de critérios técnicos e táticos
Andebol	AD, AvF, AS	Observação direta, jogos reduzidos, grelhas de desempenho, feedback	Durante jogos condicionados (3x2), registou-se a tomada de decisão ofensiva e defensiva em grelhas de observação; a AS foi feita num jogo formal 5x5
Badminton	AD, AvF, AS	Estações técnicas, feedback individual, avaliação técnica e tática	No diagnóstico, avaliou-se a situação de jogo 1x1, bem como a utilização dos gestos técnicos; a AvF aconteceu através de correções durante estações técnicas; a sumativa consistiu num jogo 1x1 avaliado com grelha técnico-tática

Dança	AvF, AS	Observação contínua, auto e heteroavaliação, apresentação final, feedback	Os alunos criaram e ensaiaram coreografias em grupo; a AvF ocorreu através de feedback contínuo e AA; a sumativa foi a apresentação final perante a turma
Salto em Altura	AvF, AS	Observação entre pares, feedback guiado, avaliação técnica	a AvF deu-se em progressões técnicas com feedback entre pares; a sumativa foi a execução em altura definida com grelha de critérios técnicos

9. Aprendizagens e Desafios

Ao longo do processo de ensino desenvolvido durante o estágio, tornou-se evidente que a aprendizagem dos alunos não se limitou à aquisição de competências técnicas e táticas nas modalidades lecionadas, mas expandiu-se para dimensões mais profundas da literacia física. A utilização articulada de diferentes modelos, como o TGfU, a aprendizagem cooperativa, projeto e a YPAR favoreceu os alunos, no desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e afetivas indispensáveis a uma formação integral.

Nos Jogos Desportivos Coletivos (Futsal e Andebol), os alunos evoluíram na compreensão tática e na tomada de decisão. O impacto dos jogos reduzidos em futsal, obrigaram os alunos a procurar constantemente linhas de passe e a reorganizar-se defensivamente. No andebol, a introdução de regras condicionadas (limite de passes, zonas de finalização) mostrou-se eficaz para melhorar a leitura do jogo e a cooperação ofensiva. Estas diretrizes desafiaram os alunos a ajustarem-se, promovendo um desenvolvimento visível na comunicação em campo e no espírito de equipa.

Nas modalidades individuais, como o Badminton e o Salto em Altura, os desafios observados foram diversificados. No badminton, os alunos com menos experiência conseguiram apropriar-se gradualmente das técnicas básicas (serviço, clear, amorti) e aplicá-las em jogos 1x1, revelando maior confiança motora. No Salto em Altura, modalidade inicialmente percecionada como difícil e até geradora de ansiedade, a aprendizagem cooperativa e o feedback entre pares permitiram superar receios, culminando na realização segura e progressiva do gesto técnico. Quanto à Dança, a construção de coreografias em grupo destacou-se pelo desenvolvimento da criatividade, da cooperação e da expressão corporal dos alunos, aspetos que ultrapassaram o plano motor.

As AD, AvF e AS desempenharam um papel central neste processo. O diagnóstico inicial permitiu identificar heterogeneidades marcantes, sobretudo entre alunos com e sem experiência desportiva, orientando a diferenciação pedagógica. A AvF, através de feedback contínuo e AA, fomentou a autorregulação e a consciência crítica. As AS evidenciaram não só a progressão técnica, mas também o desenvolvimento em aspetos sociais e afetivos, confirmando que a aprendizagem em EF vai para além da execução motora.

As reflexões escritas e orais dos alunos reforçaram estas observações: muitos relataram ter aprendido a valorizar mais o trabalho coletivo, a persistência diante das dificuldades e a importância de ajudar os colegas. Esta apropriação gradual da aprendizagem confirmou que o estágio contribuiu para fortalecer competências de cooperação, comunicação e resiliência.

Enquanto professor estagiário, foi particularmente enriquecedor testemunhar estas transformações. Mais do que observar alunos a saltar mais alto ou rematar com mais força, pude constatar o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e do espírito crítico.

Em síntese, os momentos de aprendizagem e os desafios enfrentados constituíram-se como catalisadores de desenvolvimento pessoal e coletivo.

10.Envolvimento na Comunidade Escolar

O envolvimento da comunidade escolar em atividades extracurriculares representa um pilar fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, sendo amplamente reconhecido como potenciador de aprendizagens significativas e da formação pessoal e social (Bailey et al., 2009). Através da participação em eventos e projetos escolares, os alunos não apenas fortalecem as suas competências físicas e cognitivas, como também desenvolvem o espírito de grupo, a empatia e a responsabilidade cívica (Eccles e Barber, 1999). Do ponto de vista do professor estagiário, a integração nestes momentos fomenta a reflexão sobre a função educativa da escola e do desporto, numa perspetiva promotora de cidadania ativa (Bailey et al., 2009).

Neste contexto, a participação em eventos e iniciativas extracurriculares da escola cooperante assumiu um papel central no meu estágio. As atividades que passo a descrever, desde o MEGA Sprint ao DE, ilustram de forma concreta como o envolvimento da comunidade escolar se traduz em experiências educativas significativas, tanto para os alunos como para o professor estagiário.

10.1 Mega Sprint

O evento MEGA SPRINT, que decorreu numa outra escola com a participação dos alunos do 2.º e 3.º ciclo, foi uma iniciativa marcante na área do atletismo escolar. A atividade contemplou diversas provas, em que os alunos testaram a sua velocidade, resistência e espírito competitivo. A minha função enquanto professor estagiário foi de grande envolvimento: colaborei na chamada dos participantes, assegurei que estivessem todos preparados para as provas e acompanhei o evento até ao seu encerramento, por volta das 18h. Este tipo de experiências são fundamentais para o desenvolvimento profissional, pois permitem desenvolver competências de gestão de eventos, organização logística e liderança de grupos. Segundo Fraser-Thomas

et al. (2005) a vivência direta em atividades desportivas extracurriculares enriquece a prática docente e contribui para a promoção de ambientes escolares mais participativos e inclusivos.

10.2 Corta-Mato

O corta-mato escolar é uma das provas mais tradicionais do calendário desportivo escolar. No dia 19 de novembro, colaborei ativamente com os professores titulares na montagem do percurso, contribuindo para a organização e segurança do evento. Durante a prova, envolvi-me também na entrega de fitas aos participantes. Esta experiência permitiu-me perceber a importância da antecipação logística e da gestão do tempo, assim como do papel motivacional do professor perante os alunos. De acordo com Fraser-Thomas et al. (2005) a prática do desporto em contexto competitivo reforça a disciplina, o autocontrolo emocional e a perseverança, características essenciais para o sucesso académico e pessoal.

10.3 Torneio de Futsal

O torneio de futsal decorreu no dia 23 de abril e foi um dos momentos mais intensos do calendário desportivo escolar. Assumi a responsabilidade da mesa de um dos campos, ficando encarregado de registar os golos e atualizar o placard, além de preencher as fichas de jogo. Esta função exigiu grande atenção, sentido de responsabilidade e capacidade de comunicação eficaz com os árbitros e restantes colegas. Observar os alunos tão envolvidos, entusiasmados e competitivos reforçou a minha convicção sobre o papel social do desporto como ferramenta de inclusão e desenvolvimento **(**Armour e Sandford, 2013**).** Foi particularmente gratificante observar o respeito pelas regras, o fair-play e a alegria coletiva.

10.4 Torneio de Basquetebol

Neste torneio, estive diretamente envolvido na arbitragem dos jogos, o que me proporcionou uma nova perspetiva sobre o papel do professor como mediador do jogo e promotor do respeito mútuo entre os alunos. A arbitragem exige domínio das regras, imparcialidade, capacidade de tomada de decisão rápida e competências cruciais para a liderança em EF. Tal como defendido por Bailey et al. (2009) o envolvimento do professor nestes contextos práticos reforça o vínculo educativo e potencia a observação de comportamentos individuais e de grupo.

10.5 Torneio de Voleibol

No torneio de voleibol, colaborei na montagem do campo e tive a oportunidade de assistir ao evento. Apesar de não ter tido uma função formal durante os jogos, esta participação permitiu-me observar o ambiente competitivo e o comportamento dos alunos, reforçando a importância do desporto na criação de um espírito de grupo coeso. A presença ativa dos professores nestes momentos, mesmo que não diretamente interventiva, transmite aos alunos um sentimento de apoio e valorização (Bailey et al., 2009).

10.6 Desporto Escolar, Ténis de Mesa

A minha integração no núcleo de DE de Ténis de Mesa revelou-se uma experiência extremamente enriquecedora. Para além da evolução técnica evidente nos alunos ao longo das sessões, foi notória a melhoria do domínio social, com alunos mais comunicativos, colaborativos e resilientes. Participámos em diversos torneios, obtendo inclusive medalhas de primeiro lugar. Um dos momentos altos foi a competição de 14 de maio na escola de Lourosa, em que a competitividade e o ambiente positivo foram visíveis. Tal como refere Armour e Sandford (2013), o DE

contribui de forma inequívoca para a formação global do aluno, sendo um espaço privilegiado para o desenvolvimento de valores e da literacia física.

11. Liderança Rotativa e Literacia Física: Um Estudo de Investigação-Ação no Ensino Secundário

11.1 Resumo

O presente estudo de investigação-ação, desenvolvido no âmbito do estágio em educação física, teve como objetivo analisar o efeito da metodologia de investigação-ação participativa com jovens e do ensino por pares com liderança rotativa no desenvolvimento da literacia física de alunos do ensino secundário. Especificamente, pretendeu-se: (i) compreender de que forma a implementação da YPAR pode promover a literacia física; (ii) analisar o contributo do ensino por pares com liderança rotativa para o desenvolvimento de competências físicas, cognitivas, sociais e psicológicas; e (iii) captar as perceções dos alunos relativamente ao seu papel como líderes e membros do grupo. A investigação envolveu 17 alunos do 11.º ano e decorreu em cinco fases: (i) diagnóstico inicial e planeamento, (ii) recolha de informação, (iii) aplicação de planos de treino com liderança rotativa, (iv) elaboração de planos individuais e (v) avaliação final. Os dados foram qualitativos (entrevistas e reflexões categorizadas nos quatro domínios da literacia física) foram analisados recorrendo aos pressupostos da análise de conteúdo e os dados quantitativos por recurso a medidas descritivas básicas (frequências e valores médios). Os resultados evidenciaram melhorias nos quatro domínios da literacia física: físico (ganhos em resistência, força e flexibilidade), cognitivo (maior atenção ao planeamento), social (reforço da cooperação e comunicação) e psicológico (aumento da motivação e autoconfiança). Para além dos dados recolhidos, este percurso representou também um processo de descoberta profissional, em que a alternância entre liderança e colaboração permitiu observar de perto a evolução dos alunos e a construção de aprendizagens significativas. Conclui-se que metodologias participativas e centradas no aluno potenciam ganhos multidimensionais, contribuindo não só para o desenvolvimento da literacia física, mas também para a construção de um ensino mais reflexivo, inclusivo e autónomo.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa; Autoavaliação; Educação Física; Metodologias Ativas; Participação Estudantil.

11.2 Abstract

This action research study, carried out within the framework of the school placement in Physical Education, aimed to analyze the impact of Youth Participatory Action Research methodology and peer teaching with rotating leadership on the development of physical literacy in secondary school students. Specifically, it sought to: (i) understand how Youth Participatory Action Research can promote physical literacy; (ii) examine the contribution of peer teaching with rotating leadership to the development of physical, cognitive, social, and psychological competences; and (iii) capture students' perceptions regarding their role as leaders and group members. The study involved 17 11th-grade students and was structured in five phases**:** (i) initial diagnosis and planning, (ii) data collection, (iii) training plans implementation with rotating leadership, (iv) development of individual plans, and (v) final evaluation. The data were qualitative (interviews and reflections categorized into the four domains of physical literacy), analyzed using content analysis procedures, and quantitative (basic descriptive measures such as frequencies and mean values).The results revealed improvements in the four domains of physical literacy: physical (gains in endurance, strength, and flexibility), cognitive (greater attention to planning), social (enhanced cooperation and communication), and psychological (increased motivation and self-confidence). Beyond the outcomes, the process also represented a professional learning opportunity, in which alternating leadership and collaboration enabled close observation of students' progress and the construction of meaningful learning. It is concluded that participatory, student-centered methodologies foster multidimensional gains, contributing not only to the development of physical literacy but also to a more reflective, inclusive, and autonomous approach to Physical Education teaching.

Keywords: Cooperative Learning; Self-Assessment; Physical Education; Active Learning Methodologies; Student Participation.

11.3 Introdução

A literacia física tem vindo a afirmar-se, nas últimas décadas, como um conceito estruturante para uma EF de qualidade, sendo amplamente reconhecida como um fator promotor de estilos de vida ativos, saudáveis e sustentáveis ao longo da vida. Segundo Cornish et al. (2020), a literacia física constitui um constructo multidimensional que engloba a competência motora, a motivação, o conhecimento, a confiança e a compreensão necessária para o envolvimento sustentado na AF. Esta abordagem holística permite não apenas o desenvolvimento das capacidades físicas, mas também das componentes cognitivas, afetivas e sociais dos alunos. Neste contexto, a EF assume um papel determinante na formação integral dos jovens, cabendo-lhe não só o desenvolvimento técnico e motor, mas também a promoção da autonomia, da tomada de decisão, do pensamento crítico e da responsabilidade social. A literacia física é, portanto, indissociável de uma abordagem pedagógica centrada no aluno, que valorize a sua participação ativa no processo educativo e fomente a construção de aprendizagens significativas. De acordo com Whitehead (2019) e Durden-Myers et al. (2018), uma pessoa fisicamente letrada é aquela que tem a motivação, confiança, competência física, conhecimento e compreensão para valorizar e assumir a responsabilidade pelo envolvimento na AF ao longo da vida. Tal como defendem Cornish et al. (2020), a literacia física implica não apenas competência motora, mas também a capacidade de autorreflexão e regulação comportamental em contextos físicos diversificados. Segundo Casey e Kirk (2021), estas metodologias são essenciais para desenvolver capacidades de agência, cooperação e pensamento crítico nos jovens. Mitra e Serriere (2015) e Cammarota e Fine (2008) reforçam esta ideia, salientando que a escola deve ser vista como um espaço de co-construção de significado, transformação social e ação crítica.

As metodologias de ensino centradas no aluno têm vindo a ser apontadas como estratégias eficazes para o desenvolvimento da literacia física, uma vez que

potenciam a autonomia dos estudantes, a colaboração entre pares e a capacidade de autorregulação. Entre estas metodologias, destacam-se o ensino por pares e a YPAR, que se complementam na promoção de uma aprendizagem ativa, crítica e contextualizada.

O ensino por pares, enquanto abordagem pedagógica que atribui aos alunos o papel de orientadores e mediadores da aprendizagem dos seus colegas, tem demonstrado efeitos positivos no reforço da motivação intrínseca, no desenvolvimento de competências sociais e na consolidação dos conteúdos aprendidos. Segundo Casey e Kirk (2021), esta metodologia favorece a empatia, a responsabilidade e o sentido de pertença, ao mesmo tempo que promove a aprendizagem cooperativa e o respeito mútuo. Por sua vez, a YPAR introduz uma dimensão investigativa e emancipatória no contexto educativo, conferindo aos alunos o estatuto de co-investigadores do seu próprio processo formativo. Inspirado na pedagogia crítica de Paulo Freire, a YPAR valoriza a experiência e o conhecimento prévio dos estudantes, encorajando-os a identificar problemas relevantes, a recolher dados, a refletir criticamente sobre as suas práticas e a propor soluções transformadoras (Ozer et al., 2010). Esta abordagem tem vindo a ser aplicada com sucesso em contextos escolares diversos, com resultados promissores ao nível do envolvimento dos alunos, do desenvolvimento da cidadania ativa e do fortalecimento da agência estudantil (Mitra e Serriere, 2015; Cammarota e Fine, 2008).

A articulação entre estas duas metodologias, o ensino por pares e a YPAR tem potencial para promover a literacia física, pois permite que os alunos desempenhem papéis ativos tanto na planificação e condução das sessões como na reflexão crítica sobre o seu percurso e os seus progressos. Esta combinação potencia o desenvolvimento simultâneo das componentes físicas, cognitivas, sociais e emocionais da literacia física, em consonância com os princípios de uma EF inclusiva, significativa e orientada para o futuro. A escolha do tema surgiu do interesse em investigar estratégias pedagógicas que potenciem não apenas o

desempenho motor dos alunos, mas também o seu envolvimento, autonomia e literacia física. Numa época em que se verifica um afastamento progressivo dos jovens da AF regular, torna-se essencial criar experiências de aprendizagem significativas, motivadoras e que os ajudem a compreender o valor da AF ao longo da vida.

Neste quadro, este estudo visou analisar o efeito da aplicação da metodologia YPAR e do ensino por pares com liderança rotativa no desenvolvimento da literacia física dos alunos do ensino secundário. Adicionalmente, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

(1) compreender de que forma a implementação da YPAR pode promover a literacia física; (2) analisar o contributo do ensino por pares com liderança rotativa para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e motoras; e (3) captar as perceções dos alunos relativamente ao seu papel como líderes e membros do grupo.

11.4 Metodologia

A presente investigação assentou numa abordagem qualitativa de cariz participativo, centrada na metodologia YPAR. Esta abordagem foi escolhida por permitir a implicação ativa dos alunos em todas as fases do processo investigativo, valorizando a sua voz, experiência e capacidade de transformação do meio educativo em que se inserem (Ozer, 2017; Cammarota e Fine, 2008).

Através da YPAR, procurou-se não apenas recolher dados sobre os alunos, mas envolvê-los como co-investigadores, com poder de decisão e responsabilidade partilhada na definição de objetivos, implementação de estratégias e análise dos resultados. Esta metodologia revelou-se particularmente adequada à realidade da EF, permitindo uma articulação eficaz entre a prática pedagógica e os princípios da literacia física.

Contexto e participantes

O estudo foi realizado no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Ensino da EF, nos Ensinos Básico e Secundário, numa escola pública, com uma turma do 11.º ano de escolaridade composta por 17 alunos. A turma integrava 13 do sexo masculino e 4 do sexo feminino, com idades compreendidas entre 15 e 17 anos (média aproximada de 15,8 anos). Os alunos apresentavam perfis diferenciados ao nível da motivação e das competências motoras, incluindo praticantes de modalidades desportivas federadas e colegas cuja prática extracurricular era reduzida, evidenciando uma turma heterogénea que exigiu diferenciação pedagógica e acompanhamento personalizado.

Desenho do estudo e instrumentos de recolha de dados

O desenvolvimento do estudo decorreu ao longo de cinco fases: (1) diagnóstico inicial e planeamento; (2) recolha de informação e exploração teórica; (3) aplicação de planos de treino com liderança rotativa; (4) elaboração e execução de planos individuais; e (5) avaliação final.

As fases foram cuidadosamente estruturadas de forma a promover a autonomia, a reflexão e a responsabilidade dos alunos, sendo o professor responsável por mediar o processo e orientar a progressão pedagógica de forma contextualizada.

A primeira fase (janeiro 2025) centrou-se no diagnóstico inicial da APF dos alunos, através da aplicação de testes da bateria FITescola e reflexão de resultados do 2.º momento de aplicação (flexões, abdominais e teste de vaivém), da análise das rotinas semanais de AF e da definição de dois objetivos pessoais. Paralelamente, foram entregues os consentimentos informados e introduzidos os princípios do projeto.

Na segunda fase (fevereiro 2025), os alunos foram desafiados a pesquisar informação científica e prática relacionada com os seus objetivos, partilhando posteriormente os resultados em contexto de grupo. Esta partilha culminou numa apresentação coletiva e na realização das primeiras entrevistas de grupo (A-D), permitindo captar perceções iniciais sobre o processo e fomentar uma aprendizagem cooperativa.

A terceira fase (fevereiro – março 2025), consistiu na implementação de planos de treino propostos pelo professor, com a introdução da liderança rotativa entre os membros dos grupos. Esta metodologia, assente no ensino por pares, visou potenciar competências de liderança, comunicação, empatia e responsabilidade, em consonância com o desenvolvimento do domínio social da literacia física (Casey et al., 2017; Dyson e Casey, 2016). O papel do professor passou a ser mais observador e facilitador, reforçando a autonomia dos grupos.

Na quarta fase (março – maio 2025), cada aluno foi responsável pela construção do seu próprio plano de treino, com base nas aprendizagens adquiridas e nos objetivos definidos inicialmente. A execução decorreu em contexto de grupo, mas com planos individualizados, mantendo o espírito colaborativo. Esta etapa foi fundamental para consolidar a autorregulação e o compromisso pessoal com a prática física.

Por fim, a quinta fase (maio – junho 2025) envolveu a aplicação de instrumentos de avaliação e de AA. Os alunos preencheram uma grelha reflexiva sobre o seu papel como líderes e membros do grupo. Realizaram uma reflexão final escrita e repetiram os testes de APF. Nesta fase foram ainda realizadas entrevistas finais individuais, que permitiram compreender o impacto do percurso realizado na literacia física dos participantes.

Para a recolha de dados foram utilizados diversos instrumentos, de natureza predominantemente qualitativa, a saber: (1) entrevistas semiestruturadas, realizadas em grupo (fase 2) e (fase 5); (2) fichas de AA sobre o papel enquanto líder e membro de grupo; (3) folhas de diagnóstico inicial e de reflexão final.

Além disso, foram considerados os registos escritos do professor, sob a forma de reflexões pedagógicas faseadas. Estes instrumentos permitiram captar de forma holística as perceções, atitudes e evolução dos alunos ao longo do processo.

Procedimentos de análise de dados

A análise de dados decorreu em duas vertentes: qualitativa e quantitativa. Na vertente qualitativa recorreu-se aos pressupostos de análise do conteúdo, procedendo-se à categorização das respostas dos alunos e das reflexões do professor segundo os quatro domínios da literacia física (físico, cognitivo, social e psicológico).

A vertente quantitativa consistiu na contagem de ocorrências por domínio, frequências e valores médios, realizada a partir da codificação das entrevistas semiestruturadas, das reflexões escritas dos alunos e das grelhas de AA. Assim, os

resultados quantitativos incluem: (i) percentagens por domínio nas entrevistas e reflexões; (ii) médias das AA (escala 1–4) por papel (Líder/Membro) e por domínio; e (iii) variações nos testes de APF entre o 1.º e o 2.º semestre. Todos os dados são apresentados como tendências descritivas, uma vez que não foram aplicados testes estatísticos inferenciais. Este procedimento permitiu observar padrões e frequências no discurso dos participantes, possibilitando uma compreensão mais integrada do impacto das metodologias aplicadas. Em suma, a metodologia adotada revelou-se coerente com os objetivos delineados e permitiu uma abordagem pedagógica centrada no aluno, favorecendo o desenvolvimento da literacia física de forma contextualizada, significativa e participada (Casey e Kirk, 2021; Ennis, 2017).

A partir destes procedimentos, tornou-se possível organizar os resultados em torno dos quatro domínios da literacia física, apresentados na secção seguinte. Para garantir o anonimato, os grupos são identificados como Grupo 1 a 4 e os alunos por códigos internos (G1A–G1D, G2A–G2D, etc.).

11.5 Resultados

Os resultados foram organizados de modo a responder aos três objetivos do estudo: (i) compreender de que forma a implementação da YPAR promoveu a literacia física; (ii) analisar o contributo do ensino por pares com liderança rotativa para o desenvolvimento de competências físicas, cognitivas, sociais e psicológicas; e (iii) captar as perceções dos alunos relativamente ao seu papel como líderes e membros do grupo.

Para responder ao objetivo de compreender de que forma a implementação da YPAR pode promover a literacia física, apresentam-se de seguida os resultados das entrevistas (1 e 2), que permitem observar as aquisições gerais dos grupos nos quatro domínios da literacia física.

Literacia Física: Resultados por grupo de trabalho

As entrevistas revelaram mudanças distintas entre os grupos, com progressos em alguns domínios e regressões noutros.

Grupo 1 – Estabilidade no domínio físico, aumento no cognitivo e sobretudo no psicológico, acompanhado de redução no social. Estes resultados sugerem maior valorização do planeamento e da autoconfiança, mas menor foco na cooperação. (Quadro 4).

Quadro 4 Resultados do Grupo 1

Domínio	Entrevista 1 (%)	Entrevista 2 (%)
Físico	33.3	33.3
Cognitivo	11.1	16.7
Social	44.4	16.7
Psicológico	11.2	33.3

Grupo 2 – Progressão no físico e estabilidade no social, com ligeira subida no cognitivo e decréscimo no psicológico, revelando menor valorização da motivação na segunda entrevista. (Quadro 5).

Quadro 5 Resultados do Grupo 2

Domínio	Entrevista 1 (%)	Entrevista 2 (%)
Físico	25.6	33.3
Cognitivo	14.7	16.7
Social	33.3	33.3
Psicológico	26.4	16.7

Grupo 3 – Ganhos no físico e no cognitivo, mas redução no social e no psicológico, indicando um foco mais individualizado em detrimento da cooperação. (Quadro 6)

Quadro 6 Resultados do Grupo 3

Domínio	Entrevista 1 (%)	Entrevista 2 (%)
Físico	22.2	33.3
Cognitivo	11.1	16.7
Social	44.5	33.3
Psicológico	22.2	16.7

Grupo 4 – Reforço dos domínios social e psicológico, com maior cooperação, empatia e autoconfiança, embora com decréscimo no físico e no cognitivo, revelando maior relevância atribuída às interações coletivas. (Quadro 7)

Quadro 7 Resultados do Grupo 4

Domínio	Entrevista 1 (%)	Entrevista 2 (%)
Físico	33.3	20.0
Cognitivo	22.2	20.0
Social	33.3	40.0
Psicológico	11.2	20.0

Com o intuito de analisar a evolução dos alunos no domínio físico, apresentam-se de seguida os resultados das entrevistas, AA e testes de APF.

11.5.1. Domínio Físico

Perceção dos resultados

No domínio físico, os resultados respondem ao objetivo de analisar o contributo do ensino por pares com liderança rotativa e de captar as perceções dos alunos nos papéis de Líder e Membro do grupo. O conteúdo informativo das entrevistas e das AA evidenciou melhorias na execução técnica, força, resistência e flexibilidade, no papel de Líder e membro, sugerindo maior consciência na demonstração, execução e correção de movimentos. Os testes de APF confirmaram ganhos em resistência (vaivém), força (flexões e abdominais) e flexibilidade (senta-alcança), ainda que com diferenças individuais. Num dos grupos, a estabilidade no domínio físico foi acompanhada por forte evolução no psicológico, associando os ganhos motores ao aumento da motivação. As observações do professor reforçaram esta tendência, destacando maior disciplina e consciência corporal, embora com empenho variável entre alunos. (Quadro 8)

Quadro 8 autoavaliações no domínio físico

Domínio	Papel	Início	Final
Físico	Líder	2.59	3.41
Físico	Membro	2.94	3.65

Citação ilustrativa: “Senti que melhorei na corrida e consegui aguentar mais tempo sem parar” (G1B, Entrevista 2).

11.5.2. Testes de aptidão Física

Foi realizada uma avaliação da APF através dos testes FITescola padronizados de resistência, velocidade, flexibilidade e força. De forma geral, os resultados revelaram melhorias aparentes ao longo do ano letivo, ainda que com algumas variações individuais. Aparentemente, a resistência cardiorrespiratória evoluiu de forma consistente, a velocidade e a força explosiva apresentaram sinais de progressos moderados e a flexibilidade evidenciou uma evolução gradual, apoiada pela prática regular de exercícios de flexibilidade. Os Gráficos 1 a 8 apresentam a síntese destes dados.

Gráfico 1 Comparação de resultados 1º vs 2º semestre

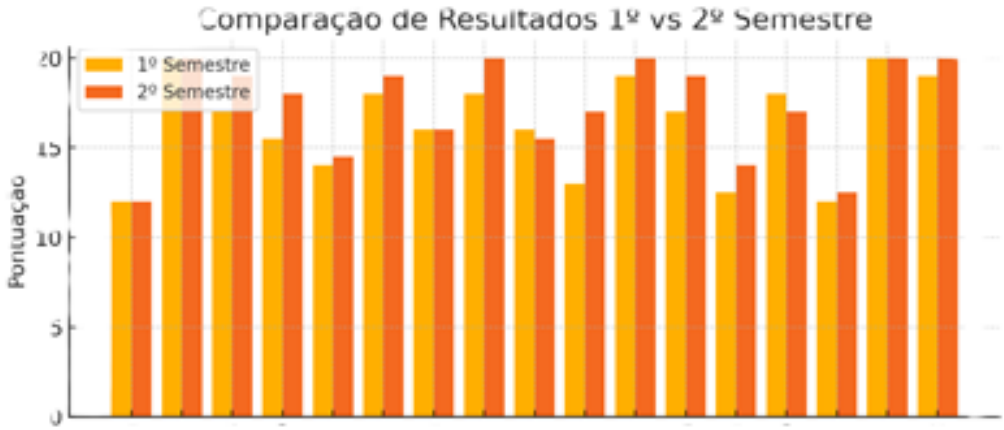
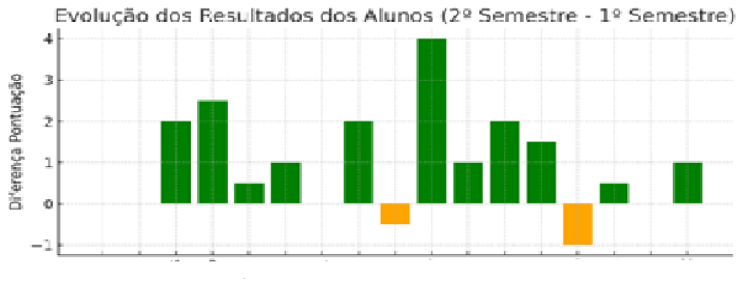


Gráfico 2 Evolução dos resultados dos alunos



Testes de aptidão física por Momento de Avaliação

Os valores médios do teste de Vaivém revelaram uma aparente melhoria progressiva ao longo dos três momentos de avaliação, traduzindo possíveis ganhos na resistência cardiorrespiratória. Este aumento reflete o impacto do treino sistemático e do trabalho de APF desenvolvido ao longo do ano letivo, associado também à prática regular de modalidades coletivas que exigiram esforço prolongado.

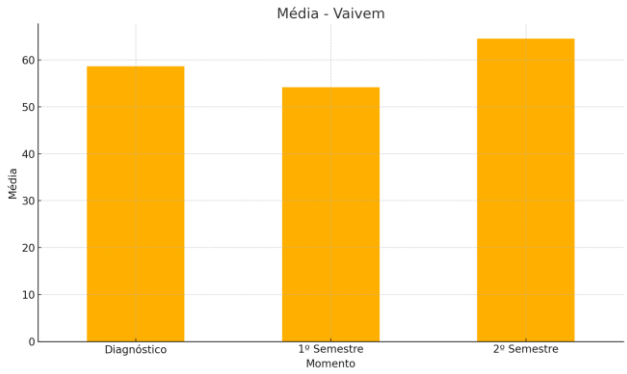


Gráfico 3 Vaivém

No teste de Velocidade (40 metros) registou-se uma ligeira diminuição dos tempos médios, indicativa de maior capacidade de aceleração e deslocamento rápido. Esta aparente evolução está em consonância com o trabalho de APF realizado ao longo do ano letivo, incluindo tarefas de caráter explosivo integradas em modalidades como futsal e andebol.

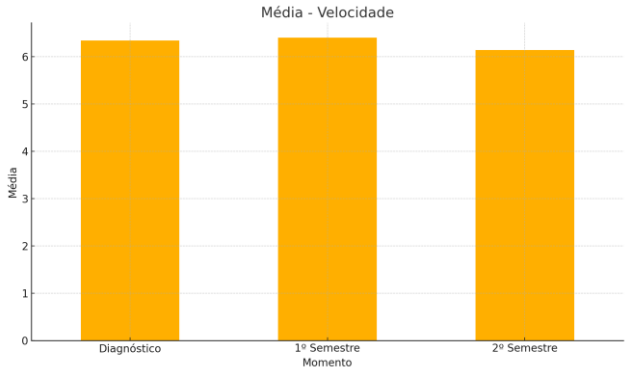


Gráfico 4 Velocidade 40 metros

A média da flexibilidade (perna direita e esquerda) apresentou uma aparente evolução gradual, associada ao trabalho de APF desenvolvido ao longo do ano letivo, bem como às exigências de atividades como dança e aos aquecimentos funcionais realizados em diferentes modalidades.

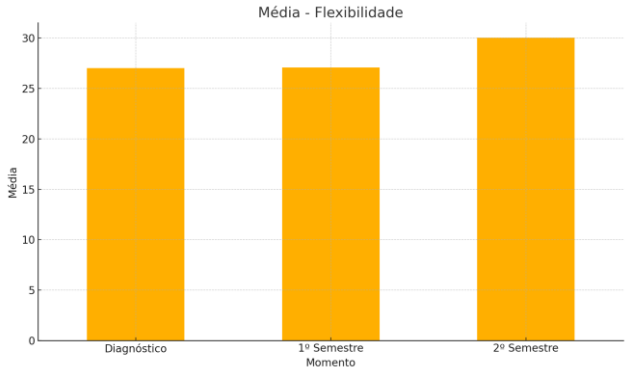


Gráfico 5 Flexibilidade (Perna direita e esquerda)

Os resultados das flexões aparentemente evidenciaram progressos consistentes, refletindo o desenvolvimento da força dos membros superiores e da resistência muscular. Este progresso resulta do treino de APF implementado ao longo do ano letivo, complementado com desafios de força integrados em modalidades como andebol e futsal.

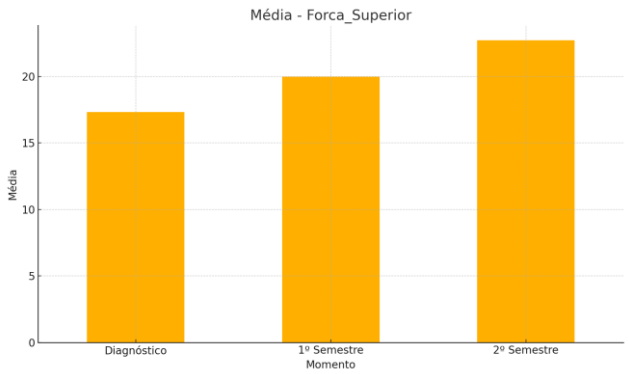


Gráfico 6 Força superior (Flexões)

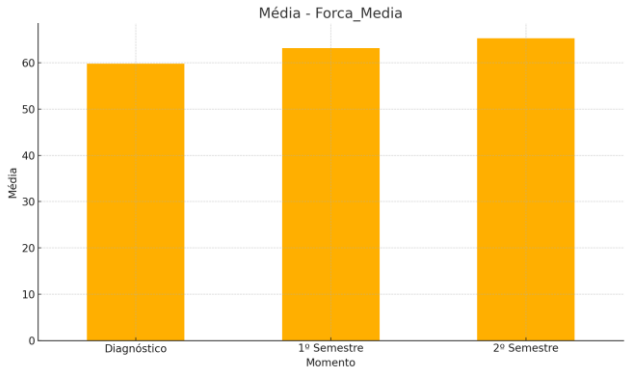


Gráfico 7 Força média (Abdominais)

No teste de abdominais verificou-se um aumento aparente dos valores médios, indicando ganhos na força do core e na resistência abdominal. A melhoria pode ser

atribuída ao trabalho de APF realizado ao longo do ano letivo, potenciado por circuitos e jogos competitivos que acompanharam modalidades coletivas.

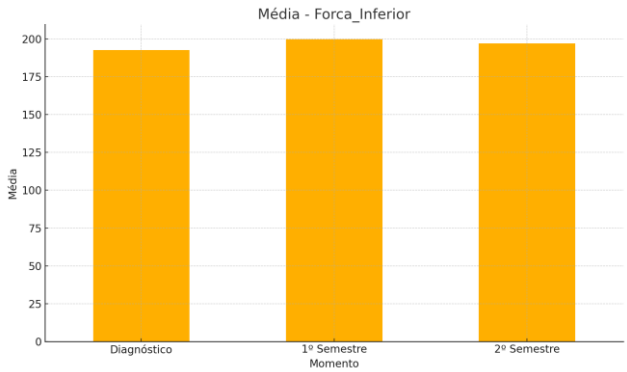


Gráfico 8 Força inferior (Impulsão horizontal)

Por fim, a impulsão horizontal mostrou uma progressão positiva, revelando melhorias na força explosiva dos membros inferiores. Estes resultados estão associados ao trabalho de APF desenvolvido ao longo do ano letivo, em articulação com modalidades como andebol e salto em altura.

11.5.3 Domínio Cognitivo

Perceção dos resultados

No domínio cognitivo, os resultados respondem ao objetivo de analisar o contributo do ensino por pares com liderança rotativa e de captar as perceções dos alunos nos papéis de Líder e Membro. apresentam-se as AA diferenciadas por papel, bem como excerto da entrevista.

Na segunda entrevista, os alunos evidenciaram maior capacidade de análise e planeamento das tarefas, associada a um rigor técnico acrescido na execução. As AA confirmaram esta evolução, revelando maior compreensão das escolhas de treino e da justificação dos exercícios realizados. O desenvolvimento foi observado

tanto no papel de Líder como de Membro, reforçando a autonomia na gestão do tempo e na definição de estratégias. O Quadro 9 sintetiza estes resultados.

Quadro 9 autoavaliações no domínio cognitivo

Domínio	Papel	Início	Final
Cognitivo	Líder	3.00	3.50
Cognitivo	Membro	3.00	3.50

Citação ilustrativa: “Percebi que tinha de planear melhor os exercícios e pensar no que era mais importante para evoluir” (G3C, Entrevista 2).

11.5.4 Domínio Social

Perceção dos resultados

No domínio social, os resultados respondem ao objetivo de analisar o contributo do ensino por pares com liderança rotativa e de captar as perceções dos alunos nos papéis de Líder e Membro. Para tal, apresentam-se as AA diferenciadas por papel, bem como excerto da entrevista.

Na primeira entrevista, este domínio destacou-se pela relevância atribuída ao trabalho em grupo e à necessidade de cooperação inicial. Na segunda entrevista, em alguns grupos esta ênfase manteve-se, enquanto noutros deu lugar a uma maior responsabilização individual. As AA e as observações do professor confirmaram evolução na comunicação, na gestão de tarefas e na empatia, aspetos potenciados pela rotatividade da liderança, que distribuiu responsabilidades e valorizou diferentes vozes na dinâmica coletiva. O Quadro 10 apresenta os resultados correspondentes.

Quadro 10 autoavaliações no domínio social

Domínio	Papel	Início	Final
Social	Líder	3.00	3.50
Social	Membro	3.00	3.50

Citação ilustrativa: “Aprendi a ouvir os colegas e dar espaço para todos falarem” (G2A, Entrevista 1).

11.5.5 Domínio Psicológico

Perceção dos resultados

No domínio psicológico, os resultados respondem ao objetivo de analisar o contributo do ensino por pares com liderança rotativa e de captar as perceções dos alunos nos papéis de Líder e Membro. Para tal, apresentam-se dados das AA diferenciadas por papel e das entrevistas.

As entrevistas e AA revelaram uma evolução positiva na motivação, na confiança e na persistência ao longo do processo. O papel de Líder foi associado a maior responsabilidade e autoeficácia, enquanto o de Membro evidenciou maior envolvimento e regulação emocional. As observações do professor confirmaram ganhos em autonomia e resiliência, assim como maior consistência na assiduidade e no empenho. O Quadro 11 sintetiza estes resultados.

Quadro 11 autoavaliações no domínio psicológico

Domínio	Papel	Início	Final
Psicológico	Líder	3.00	3.50
Psicológico	Membro	3.00	3.80

Citação ilustrativa: “Ganhei confiança, agora sinto que consigo liderar sem medo de errar” (G4D, Entrevista 2).

11.6 Discussão

Os resultados sugerem que a aplicação da metodologia YPAR e do ensino por pares com liderança rotativa promoveu aquisições nos quatro domínios da literacia física (físico, cognitivo, social e psicológico), confirmando a pertinência de abordagens centradas no aluno.

No domínio físico, verificaram-se indícios de desenvolvimento da resistência, da força e da flexibilidade, assim como uma maior consciência técnica revelada nas entrevistas e AA. Estes resultados estão de acordo com a literatura que defende o impacto positivo de metodologias participativas na competência motora e na autonomia dos alunos (Edwards et al., 2017; Whitehead, 2019). Contudo, importa salientar que alguns dos alunos apresentaram evolução uniforme, havendo casos de regressão, que podem estar associados à parca assiduidade e motivação dos alunos, o que enfatiza a necessidade de estratégias diferenciadas para responder a perfis heterogéneos. No domínio cognitivo, emergiram tendências de evolução na capacidade de planear treinos, justificar escolhas e aplicar princípios como a sobrecarga e a progressão. A elaboração dos planos individuais funcionou como espaço de desenvolvimento da literacia científica dos alunos, confirmando a relevância do envolvimento crítico na construção de conhecimento (Cornish et al., 2020). Todavia, alguns planos revelaram escolhas pouco fundamentadas, sugerindo que a autonomia cognitiva dos alunos se encontrava em fase inicial.

Relativamente ao domínio social, a liderança rotativa contribuiu para desenvolver cooperação, comunicação e corresponsabilização. Curiosamente, alguns grupos reduziram o número de referências explícitas a nível social entre a primeira e a segunda entrevista. Este fenómeno pode ser interpretado como uma ausência de foco. Após consolidar rotinas de colaboração, verificou-se que os alunos passaram a valorizar outros aspetos, como a responsabilidade individual. Tal resultado está em consonância com a ideia de maturação progressiva do grupo e confirma que a

socialização inicial pode abrir caminho à autorregulação individual. (Casey e Goodyear, 2015; Casey e Kirk, 2021). No domínio psicológico, observaram-se indícios de maior motivação, autoconfiança e persistência, sobretudo no papel de membro. O exercício da liderança foi frequentemente descrito como oportunidade de desenvolvimento pessoal, reforçando a autoeficácia e a resiliência. No entanto, alguns alunos não se sentiram confortáveis em assumir papéis de liderança, o que aponta para a necessidade de criar estratégias a nível emocional para que todos possam beneficiar igualmente.

De forma integrada, os resultados sugerem uma visão holística da literacia física (Whitehead, 2019), evidenciando que os diferentes domínios se relacionam entre si: as competências sociais e cognitivas parecem ter sustentado o desenvolvimento físico, enquanto o reforço do domínio psicológico terá contribuído para a motivação e o empenho. Importa, no entanto, sublinhar que estes dados devem ser entendidos como tendências descritivas e não como evidências estatisticamente significativas.

As limitações do estudo, nomeadamente a dimensão reduzida do número de participantes (17 alunos), a ausência de análise estatística inferencial e a duração circunscrita a um semestre exigem cautela na generalização dos resultados. Acresce referir que fatores externos, como o nível inicial de motivação, poderão ter condicionado a evolução observada. Contudo, a triangulação de diferentes fontes de dados como as entrevistas, AA, testes físicos e observações do professor reforçam a consistência e a credibilidade interna da interpretação realizada.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados apontam que a YPAR e o ensino por pares com liderança rotativa se configuram como abordagens promissoras em EF, na medida em que favorecem aprendizagens mais autónomas, críticas e reflexivas. Tal como sublinham Ozer (2017) e Mitra e Serriere (2015), as metodologias participativas permitem que os alunos assumam um papel ativo na sua formação, transformando a escola num espaço de cidadania crítica e partilhada. Apesar das

limitações supracitadas, os indícios recolhidos evidenciaram implicações pedagógicas relevantes.

11.7 Conclusão

O presente estudo teve como objetivos: (i) compreender de que forma a implementação da YPAR pode promover a literacia física; (ii) analisar o contributo do ensino por pares com liderança rotativa para o desenvolvimento de competências físicas, cognitivas, sociais e psicológicas; e (iii) captar as perceções dos alunos relativamente ao seu papel como líderes e membros do grupo.

Os dados obtidos evidenciaram que a metodologia YPAR favoreceu o envolvimento ativo dos alunos no planeamento, na execução de planos de treino e na reflexão sobre o processo, traduzindo-se em progressos nos quatro domínios da literacia física. A integração do ensino por pares com liderança rotativa revelou-se particularmente relevante para o desenvolvimento de competências de comunicação, organização e responsabilidade, contribuindo para maior autonomia e corresponsabilização, tanto no papel de Líder como no de Membro. As perceções recolhidas nas entrevistas e nas AA confirmaram um aumento da motivação, da autoconfiança e do sentido de realização, ainda que acompanhado de desafios como a gestão de conflitos e a manutenção da coesão nos grupos.

De forma integrada, os resultados sugerem que os objetivos delineados foram atingidos de forma consistente com o percurso metodológico seguido. A YPAR e a liderança rotativa configuram-se como estratégias pedagógicas promissoras para uma EF participativa, inclusiva e multidimensional, capaz de articular competências físicas, cognitivas, sociais e psicológicas. Paralelamente, este processo constituiu uma oportunidade de aprendizagem profissional para o professor estagiário, permitindo-lhe consolidar uma prática mais reflexiva, crítica e adaptativa, em consonância com uma visão contemporânea de EF centrada no aluno e promotora de literacia física ao longo da vida.

11.8 Implicações para a Prática Docente

Os resultados obtidos neste estudo oferecem contributos concretos para o desenvolvimento da prática pedagógica em EF:

1. A liderança rotativa deve ser considerada como uma metodologia pedagógica sistemática. Tal como defendem Dyson e Casey (2016), esta estratégia promove o sentido de pertença, a gestão emocional e a capacidade de organização dos alunos.

2. A construção de planos de treino personalizados, baseados nos objetivos definidos pelos alunos, potencia a literacia física e o pensamento crítico, promovendo uma aprendizagem mais significativa e centrada na autonomia, em consonância com Edwards et al. (2017), que destacam a importância de alinhar o desenvolvimento da literacia física com experiências adaptadas às necessidades individuais.

3. O uso de grelhas de AA, com referência aos quatro domínios da literacia física, facilita o desenvolvimento da metacognição, promovendo a capacidade de autorregulação, como demonstrado por Cornish et al. (2020).

4. A alternância entre os papéis de líder e membro fomenta competências sociais e comunicacionais essenciais para a aprendizagem cooperativa, em linha com os pressupostos de Casey e Kirk (2021).

5. A diversificação de instrumentos avaliativos permite captar diferentes dimensões da aprendizagem, aumentando a sensibilidade pedagógica e o rigor da AvF, como defendem López-Pastor et al. (2013), ao sublinharem a relevância da AvF e partilhada em EF.

Estas implicações demonstram que uma EF moderna, reflexiva e participativa pode e deve responder aos desafios do século XXI, promovendo competências motoras, emocionais e sociais em simultâneo.

11.9 Sugestões para Investigações Futuras

Com base nos resultados obtidos e nas limitações observadas, sugerem-se as seguintes direções para futuras investigações:

- Avaliar o impacto da aplicação do modelo YPAR em turmas com diversidade funcional ou em contextos de exclusão social, de modo a analisar a sua eficácia inclusiva.

- Estender a duração da intervenção pedagógica para períodos superiores a um semestre, possibilitando uma análise longitudinal dos efeitos nas dimensões da literacia física.

- Investigar mais profundamente o domínio cognitivo, integrando indicadores de literacia científica e digital nos planos de treino e nas reflexões dos alunos, tal como proposto por Cornish et al. (2020).

- Comparar os efeitos do ensino por pares com abordagens mais diretivas, em turmas do ensino secundário, para clarificar os ganhos relativos em motivação e desempenho motor.

- Explorar a integração de tecnologias digitais (ex.: aplicações de treino, inteligência artificial) como ferramentas de apoio à personalização e à monitorização do progresso dos alunos, em linha com Goodyear e Casey (2015), que evidenciam o potencial das tecnologias digitais para inovar práticas pedagógicas em EF.

11.10 Referências Bibliográficas

Cammarota, J., & Fine, M. (2008). *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion*. Routledge.

Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). *Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. Quest,* 67(1), 56–72.

Casey, A., Goodyear, V. A., & Armour, K. M. (2017). *Digital technologies and learning in physical education: Pedagogical cases*. Routledge.

Casey, A., & Kirk, D. (2021). Models-based practice in physical education. In D. Kirk & A. MacPhail (Eds.), *Routledge handbook of physical education pedagogies* (pp. 91–104). Routledge.

Cornish, K., Fox, G., Fyfe, T., Koopmans, E., Pousette, A., & Pelletier, C. A. (2020). Understanding physical literacy in the context of health: A rapid scoping review. *BMC Public Health, 20*(1), 1–16. https://doi.org/10.1186/s12889-020-08904-8

Durden-Myers, E. J., Whitehead, M. E., & Pot, N. (2018). Physical literacy and human flourishing. *Journal of Teaching in Physical Education, 37*(3), 308–311.

Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education: A research-based approach*. Routledge.

Edwards, L. C., Bryant, A. S., Keegan, R. J., Morgan, K., & Jones, A. M. (2017). Definitions, foundations and associations of physical literacy: A systematic review. *Sports Medicine, 47*(1), 113–126.

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.

Goodyear, V. A., Casey, A., & Kirk, D. (2019). *Young people, social media and health*. Routledge.

López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, Á. (2013). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport, Education and Society, 18*(1), 57–76.

Mitra, D., & Serriere, S. C. (2015). *Civic education in the elementary grades: Promoting student engagement in an era of accountability*. Teachers College Press.

Ozer, E. J. (2017). Youth-led participatory action research: Developmental and equity perspectives. *Advances in Child Development and Behavior, 52*, 189–207.

Ozer, E. J., Ritterman, M. L., & Wanis, M. G. (2010). Participatory action research (PAR) in middle school: Opportunities, constraints, and key processes. *American Journal of Community Psychology, 46*(1–2), 152–166.

Whitehead, M. (2019). *Physical literacy across the world*. Routledge.

12. Reflexão Final

Concluir este estágio foi, acima de tudo, dar forma a uma identidade profissional em construção. Entrei o ano preocupado em dar boas aulas e termino a compreender que ensinar EF é criar condições para que cada aluno aprenda com segurança, reconheça propósito no que faz e encontre no movimento uma experiência com sentido. Este entendimento consolidou-se no antes, no durante e no depois de cada aula: antes, ao clarificar objetivos, tornar critérios visíveis, organizar espaços e materiais e antecipar alternativas para ritmos e níveis distintos; durante, ao privilegiar instruções curtas e feedback específico que focaram a atenção no essencial e aumentaram a eficácia da intervenção; depois, ao transformar acontecimentos em conhecimento profissional através de notas de campo e revisões dos planos, decidindo o que manter, o que ajustar e o que abandonar.

No 5.º ano lecionei uma única UD de Futebol estruturada em torno do jogo, mas com uma sequência clara: blocos breves de técnica no início e, de seguida, exercícios de competição entre equipas, só depois passando ao jogo formal. Esses exercícios competitivos não eram jogo formal: por exemplo, quatro equipas a driblar até à linha de meio-campo para trazer um sinalizador de cor diferente, corridas cronometradas de passe–receção em cadeia com contagem de acertos, ou circuitos de finalização por estações com pontuação por precisão. A competição elevou o envolvimento e ajudou a transformar a técnica em desempenho sob pressão; quando surgiram desequilíbrios entre equipas, ajustei regras e níveis de oposição. Durante o jogo, observei maior desenvolvimento das meninas através da cooperação com os meninos, através da ocupação do espaço, na comunicação e na tomada de decisão básica, levantar a cabeça, escolher a opção viável, reconhecer momentos de passe ou de condução, mantendo um clima de aula positivo e focado.

No 11.º ano, trabalhei Futsal, Andebol, Dança, Badminton e Salto em Altura, articulados com um estudo em APF assente em liderança rotativa. Em Futsal e Andebol aprofundei princípios de jogo e leitura de situações através de tarefas condicionadas. Em Badminton, as progressões de serviço, clear e amorti, com alvos e contagem de acerto, consolidaram a qualidade da tomada de decisão. Em Dança, a composição coreográfica em pequenos grupos deu espaço à criatividade, à escuta e à apresentação pública. Em Salto em Altura, a ansiedade inicial foi superada com o desenvolvimento da técnica segura. Paralelamente, a liderança rotativa no estudo de APF fez com que os grupos definissem objetivos, selecionassem exercícios, planeassem e realizassem o próprio plano. Este dispositivo fez emergir autonomia, sentido de responsabilidade e autorregulação, ao mesmo tempo que me exigiu uma mediação atenta e uma gestão de tempo rigorosa para que as decisões dos alunos se mantivessem coerentes com os critérios estabelecidos.

A avaliação funcionou como fio condutor de todo o percurso. O diagnóstico inicial revelou a heterogeneidade das turmas e ajudou-me a planear com sentido. Os momentos formativos, como a observação estruturada, AA e feedback orientado foram regulando as trajetórias, tornando visível aquilo que, por vezes, se perde na dinâmica da aula. Nos testes de APF (vaivém, força de braços e tronco, impulsão horizontal, velocidade de 40 m, nas AA, a linguagem tornou-se mais criteriosa e os alunos mostraram maior consciência do processo, reforçando a ideia de avaliação ao serviço da aprendizagem.

Nem tudo correu como idealizado. Houve transições que poderiam ter sido mais ágeis, momentos com diferenciação insuficiente e gestão do tempo apertada em tarefas mais complexas. Percebi também que, por vezes, o meu questionamento precisava de ser mais aberto para provocar leitura de jogo e tomada de decisão. Estas fragilidades transformaram-se em guias de melhoria: variantes de exercícios, grelhas simplificadas e perguntas.

No balanço final, reconheço aprendizagens resultantes do contacto nos dois níveis de ensino. Os alunos do 5.º ano ganharam participação consistente, entreajuda e uma relação mais positiva com o erro, além de desenvolvimento na ocupação do espaço e na tomada de decisão básica em contextos competitivos e, depois, em jogo formal. No 11.º ano, emergiram a autonomia, o sentido de objetivo e capacidade de monitorizar o próprio esforço, com impacto direto na qualidade do treino e na consciência do percurso, tanto nas modalidades como no estudo de APF com liderança rotativa. Eu melhorei no olhar analítico sobre o jogo, na intencionalidade das escolhas metodológicas e na coerência entre o que ensino e o que avalio, consolidando a avaliação como parte integrante do processo e não apenas como ponto de chegada.

Sigo, por isso, com compromisso claro para a próxima etapa: aprofundar a diferenciação para necessidades específicas para tornar os critérios ainda mais operacionais para os alunos e reforçar a ligação entre as aprendizagens da aula e os hábitos de AF fora da escola. Termino mais consciente do impacto que um professor pode ter nas aprendizagens, na saúde, nas relações e na forma como os alunos olham para o movimento e para si mesmos. Levo a humildade de quem sabe que esta profissão se lapida todos os dias e a confiança de quem experimentou, errou, ajustou e viu resultar; e levo, sobretudo, a convicção de que a EF pode ser um espaço privilegiado para formar pessoas ativas, críticas, cooperantes e responsáveis.

Este balanço final não se limita às aprendizagens técnicas ou metodológicas. Todo o percurso vivido revelou-se também um processo de transformação pessoal e profissional, no qual fui repensando a minha forma de estar em aula e a conceção do que significa ser professor de EF. Concluo este percurso consciente de que a docência não se esgota no saber ensinar, mas concretiza-se sobretudo na capacidade de inspirar, orientar e aprender com os alunos.

13. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aboagye, E., Armoh, E. K., Marcourt, S. R., Dougblor, V. V., & Ossei-Anto, T. A. (2022). Towards enhancing quality physical education lessons: The role of improvisation. *European Journal of Education and Pedagogy, 3*(3), 251–256.

Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Laranjeira. (2022). *Projeto educativo do agrupamento 2022–2025*. Recuperado em 1 de novembro de 2024, de https://www.aemlaranjeira.pt/projeto-educativo-2022-2025/

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16.

Armour, K. M. (2011). *Sport pedagogy: An introduction for teaching and coaching* (2nd ed.). Routledge.

Armour, K. M., & Sandford, R. (2013). Positive youth development through an outdoor physical education programme: Moving towards an authentic evaluation. *Physical Education and Sport Pedagogy, 18*(2), 207–219.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education: Ten years. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 10–20.

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education, 24*(1), 1–27.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175–189.

Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2021). *Meaningful physical education: An approach for the primary years*. Routledge.

Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students* (2nd ed.). ASCD.

Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest, 67*(1), 56–72.

Casey, A., Goodyear, V. A., & Armour, K. (2017). *Digital technologies and learning in physical education: Pedagogical cases*. Routledge.

Casey, A., & Kirk, D. (2021). Models-based practice in physical education. In D. Kirk & A. MacPhail (Eds.), *Routledge handbook of physical education pedagogies* (pp. 91–104). Routledge.

Casey, A., & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 23*(3), 294–310.

Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society, 16*(1), 7–23.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129. Ministério da Educação. Recuperado de https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Física*. Ministério da Educação. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/educacao-fisica

Dyson, B., & Casey, A. (Eds.). (2016). *Cooperative learning in physical education: A research-based approach*. Routledge.

Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research, 14*(1), 10–43.

Ennis, C. D. (2014). What goes around comes around… or does it? Disrupting the cycle of traditional, sport-based physical education. *Kinesiology Review, 3*(1), 63–70.

Ennis, C. D. (2017). Educating students for a lifetime of physical activity: Enhancing mindfulness, motivation, and meaning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 88*(9), 46–52.

Flores, M. A. (2015). Formação docente e identidade profissional: Tensões e (des)continuidades. *Educação, Sociedade & Culturas, 45*, 109–128.

Flores, M. A. (2024). Indução e desenvolvimento profissional de professores: Desafios e possibilidades. *Revista Eletrônica de Educação, 18*, 1–18.

Fraser-Thomas, J., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education & Sport Pedagogy, 10*(1), 19–40.

Harvey, S., & Pill, S. (2020). *Perspectives on game-based coaching*. Routledge.

Hastie, P. A., & Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education, 33*(3), 422–431.

Hastie, P. A., & Wallhead, T. L. (2016). *Model-based practice in physical education*. Routledge.

Hay, P., & Penney, D. (2013). *Assessment in physical education: A socio-cultural perspective*. Routledge.

Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.). Human Kinetics.

Howley, D. (2022). *Understandings and experiences of teaching and learning social and emotional learning and meaningful physical education in an alternative education setting* [Tese de doutoramento, University of North Carolina at Greensboro]. UNC Greensboro.

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching, 15*(2), 257–272.

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

López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport, Education and Society, 18*(1), 57–75.

Loughran, J., & Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 193–203.

Lund, J., & Tannehill, D. (2014). *Standards-based physical education curriculum development* (3rd ed.). Jones & Bartlett Learning.

Lynch, S., & Ovens, A. (2020). Critical pedagogy in physical education. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of teacher education* (pp. 1–5). Springer.

Memmert, D., & Harvey, S. (2008). The game performance assessment instrument (GPAI): Some concerns and solutions for further development. *Journal of Teaching in Physical Education, 27*(2), 220–240.

Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Routledge.

Moura, R., Silva, J., Graça, A., & Batista, P. (2021). O valor da avaliação para a aprendizagem no ensino da educação física. *Retos, 41*, 537–545.

Otero-Saborido, F. M., Torreblanca-Martínez, V., & González-Jurado, J. A. (2021). Systematic review of self-assessment in physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(2), 766.

República Portuguesa. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. Recuperado de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Roldão, M. C. (2009). *Formação de professores: Da formação inicial ao desenvolvimento profissional*. Porto Editora.

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

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2019). *Motor learning and performance: From principles to application* (6th ed.). Human Kinetics.

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

Shields, D. L., & Bredemeier, B. J. (2009). *True competition: A guide to pursuing excellence in sport and society*. Human Kinetics.

SHAPE America. (2024). *National physical education standards* (5th ed.). SHAPE America.

Sicilia-Camacho, A., & Brown, D. H. K. (2008). Revisiting the paradigms of instructional models in physical education: A view from Spain. *Sport, Education and Society, 13*(2), 215–232.

Silverman, S., & Mercier, K. (2015). Teaching for physical literacy: Implications for instructional design and PETE. *Journal of Sport and Health Science, 4*(2), 150–155.

Stolz, S., & Pill, S. (2014). Teaching games and sport for understanding: Exploring and reconsidering its relevance in physical education. *European Physical Education Review, 20*(1), 36–71.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

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

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.

Whitehead, M. (2019). *Physical literacy across the world*. Routledge.

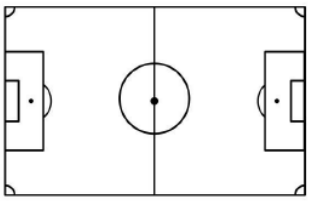
Wiliam, D. (2018). *Embedded formative assessment* (2nd ed.). Solution Tree Press.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education, 61*(1–2), 89–99.

14. Anexos

Anexo A Ficha de observação futsal

Aluno Observado:



Principais zonas do campo e deslocamentos que o aluno fez em jogo

Utiliza setas e um "X"

Nº de toques:

Nº de Passes:

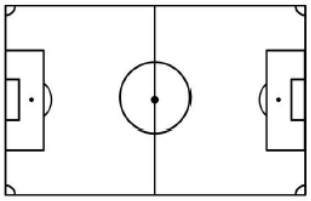
Nº de Remates à baliza:

Nº de Desarmes/interceções:

Nº de Golos marcados:

Nº de conduções de bola (min 2 segundos):

Aluno Observado:



Principais zonas do campo e deslocamentos que o aluno fez em jogo

Utiliza setas e um "X"

Nº de toques:

Nº de Passes:

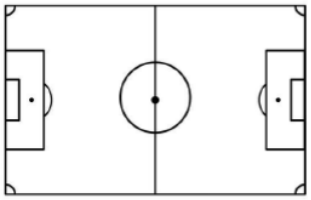
Nº de Remates à baliza:

Nº de Desarmes/interceções:

Nº de Golos marcados:

Nº de conduções de bola (min 2 segundos):

Aluno Observado:



Principais zonas do campo e deslocamentos que o aluno fez em jogo

Utiliza setas e um "X"

Nº de toques:

Nº de Passes:

Nº de Remates à baliza:

Nº de Desarmes/interceções:

Nº de Golos marcados:

Nº de conduções de bola (min 2 segundos):

Aluno Observador:

Anexo B Ficha observação salto em altura

Ficha: Salto em Altura - Técnica Fosbury Flop

Nome: _____
Data: 04 de abril de 2025
Objetivo: Observar os colegas durante a execução do Fosbury Flop e dá feedback sobre a técnica.

Etapas do Salto Fosbury Flop

1. **Corrida de Aproximação**:

Trajetória curva em "J" (começa reta e curva nos últimos passos).

4 a 6 passos rápidos e consistentes.

2. **Impulsão**:

Usa o pé de impulsão (o mais forte).

O joelho da perna livre sobe em direção ao interior da curva.

3. **Passagem pelo elástico**:

-Corpo roda no ar, cabeça e ombros passam primeiro.

- Costas arqueadas para evitar tocar no elástico.

4. **Queda**: Cai de costas no colchão, geralmente nos ombros ou parte superior das costas.

Pontos-Chave para Observar e Dar Feedback

Etapa	O que Observar	Feedback Positivo	Sugestão de Melhoria
Corrida de Aproximação	- Curva bem definida? Passos rápidos e ritmados?	"Boa curva, os passos estão firmes!"	"Tenta acelerar mais nos últimos passos."
Impulsão	- Pé de impulsão bem posicionado? Joelho da perna livre sobe?	"Ótima elevação do joelho!"	"Coloca o pé mais firme no chão para subir mais."
Passagem pela Barra	- Costas arqueadas? Cabeça para trás?	"Perfeito, passou bem arqueado!"	"Levanta mais o queixo para arquear as costas."
Queda	- Cai de costas ou ombros? Controlado?	"Queda suave, parabéns!"	"Tenta cair mais no centro do colchão."

Instruções:

1. **Observa com Atenção**: Fica perto do colchão (mas em segurança) e vê cada colega a saltar. Foca numa etapa por cada vez (ex.: só a corrida na primeira tentativa, depois a impulsão).
2. **Anotações**: Usa a tabela abaixo para registar o que viu em cada colega. Escreva algo positivo e uma dica para melhorar.
3. **Dar Feedback**: Após o salto, fala com o colega de forma clara (ex.: "Gostei da sua corrida, mas tenta arquear mais as costas na próxima!").

Tabela para Anotações de Feedback

Nome do Colega	O que Fez Bem	O que Pode Melhorar
Ex.: Ana	Correu rápido e com boa curva	Levantar mais o joelho na impulsão

Anexo C Plano de Aptidão Física de uma aluna com justificação

PUSH UPS 15 repetições - 2 séries

Deixa as mãos à largura dos ombros, mantém o corpo alinhado e baixa o peito até quase tocar no chão, depois estende os braços.



WALKING LUNGE 30 passos - 2 séries

Dá um passo em frente, dobra os joelhos a 90°, depois impulsiona para trocar de perna.



DEADBUG 30 repetições - 2 séries

Deitado de costas, alterna abaixar um braço e a perna oposta sem tirar a lombar do chão.



SUPERMAN ISOMÉTRICO 30 segundos - 2 séries

Deitado de barriga para baixo, levanta braços, peito e pernas e mantém a posição.



SQUAT JUMP 15 repetições - 2 séries

Faz um agachamento e impulsiona-te num salto, aterrando suavemente.



PERCURSOS **1 série - 10 a 15 percursos**

Alterna 2 percursos lentos com 1 rápido, como já foi feito em aula

BORBOLETA **2 series de 30seg**

Alongamento da parte interna das coxas (borboleta)
Sente-se com a sola dos pés juntas e os joelhos abertos para os lados; segure os pés e incline-se levemente para frente.
Alonga a parte interna das coxas.



ALONGAMENTO **2 series de 30seg**

Alongamento do posterior da coxa (em pé)
Fique em pé, estique uma perna à frente com o calcanhar no chão e a ponta do pé para cima; incline o tronco sobre a perna esticada.
Alonga a parte de trás da coxa.



Optei por este plano de treino, uma vez que são exercícios já falados em aula e que ajudam bastante na melhoria de certas modalidade!
Com ajuda do meu PT elaboramos um plano de treino, simples mas eficaz, que correspondesse com o que é melhor e mais adaptado para mim.

Anexo D Plano de Aptidão Física de um grupo com liderança rotativa

Foco: Flexibilidade e Resistência.

Força dos membros superiores: 2x15 flexões

- Mãos às larguras dos ombros;
- Fletir os MS até realizar angulo de 90º
- Estender os braços no topo da flexão



Tronco: Abdominais infra 2x15



- Manter as costas bem apoiadas no solo
- Deitar, com as costas apoiadas no solo, braços estendidos embaixo do quadril, assim como as pernas também devem estar estendidas.
- Flexionar o quadril trazendo as pernas na direção do tronco, até estarem próximas do ângulo de 90 graus e depois estende-las retornando a posição inicial.

Membros Inferiores: Agachamento 2x15 com salto.

- Olhar dirigido para frente
- Salto explosivo na fase de subida
- 90º a ir abaixo.

Flexibilidade: Alongamento 2x20 segundos.



- Joelhos para fora.
- Pés "Juntos" perto do corpo
- "Puxar os cotovelos para fora em direção à perna.
- Olhar dirigido para a frente



- Pernas em extensão.
- Braços esticados juntos tocam no solo no centro, após trazer as mãos ao pé direito/esquerdo (manter pernas sempre esticadas).

Alongamento 2x20 Perna direita e Alongamento 2x20 Perna esquerda, alternado

Resistência: 15 percursos

2 percursos corrida lenta.

1 percurso corrida rápida.

Anexo E Tabela para o Líder do Grupo: Avaliação de Literacia Física

Domínio	Nível 1: Líder em Formação	Nível 2: Líder Assistente	Nível 3: Líder Ativo	Nível 4: Líder Mestre
Físico	🔵 Eu sigo o plano de treino do professor, mas tenho dificuldades em realizar a técnica correta enquanto lidero os colegas.	🟢 Eu sigo o plano de treino do professor e oriento os meus colegas, mas preciso de melhorar a execução dos exercícios.	🟡 Eu consigo aplicar o plano de treino corretamente e oriento os meus colegas de forma eficaz na execução dos exercícios.	🔴 Eu executo o plano de treino com excelência e guio o grupo de forma eficiente, garantindo que todos realizam os exercícios corretamente.
Psicológico	😐 Eu sinto-me inseguro ao liderar e preciso de mais confiança para motivar e orientar os meus colegas.	🙂 Eu ganho confiança ao seguir o plano de treino e consigo motivar os meus colegas, mas ainda me sinto hesitante em corrigir os erros.	😌 Eu sinto-me mais seguro ao liderar, mantenho a motivação alta no grupo e faço correções quando necessário.	😎 Eu lidero com confiança, motivando os meus colegas a seguir o plano de treino e ajusto o ritmo conforme as necessidades do grupo.
Social	🫂 Eu tenho dificuldades em comunicar claramente as instruções do plano de treino aos meus colegas.	🤝 Eu consigo transmitir as instruções do plano, mas às vezes preciso de ajuda para garantir que todos entendem.	👫 Eu comunico as instruções de forma clara e asseguro que todos os elementos do grupo seguem o plano de treino corretamente.	🏅 Eu lidero o grupo com clareza e eficiência, garantindo que todos seguem o plano de treino e colaboram para um ambiente de treino positivo.
Cognitivo	📖 Eu preciso de compreender melhor o plano de treino para orientar o grupo corretamente.	🧠 Eu compreendo os objetivos do plano de treino, mas ainda tenho dificuldades em explicá-los de forma clara aos meus colegas.	💡 Eu entendo bem o plano de treino e consigo explicar os objetivos e benefícios ao grupo.	📝 Eu compreendo o plano de treino em profundidade e consigo ajustar a execução conforme as necessidades do grupo, além de explicar os objetivos com clareza.

Como foi a experiência de ser o líder do grupo? O que aprendi sobre mim mesmo e sobre os outros ao liderar as atividades e seguir o plano de treino?

Anexo F Tabela para o elemento do Grupo: Avaliação de Literacia Física

Domínio	Nível 1: Participante Inicial	Nível 2: Colaborador Ativo	Nível 3: Colaborador Independente	Nível 4: Colaborador de Alta Performance
Físico	🔵 Eu preciso de ajuda para seguir o plano de treino e tenho dificuldades em executar os exercícios corretamente.	🟢 Eu sigo o plano de treino com o apoio do líder, mas ainda preciso de melhorar a minha técnica de execução.	🟡 Eu sigo o plano de treino de forma independente e com a técnica adequada, precisando de menos correção do líder.	🔴 Eu executo os exercícios de forma autónoma, com técnica correta e contribuo para o progresso do grupo.
Psicológico	😐 Eu sinto-me inseguro ao realizar os exercícios e preciso de ser mais motivada pelo líder.	🙂 Eu sinto-me mais confiante ao realizar os exercícios, mas ainda dependo da motivação do líder.	😌 Eu estou mais confiante, sou capaz de auto motivar-me e apoio os meus colegas quando necessário.	😎 Eu mantenho a motivação alta durante todo o treino, supero desafios de forma autónoma e ajudo os outros membros a se motivarem.
Social	🫂 Eu tenho dificuldades em interagir com os meus colegas durante as atividades e sinto-me inseguro para colaborar.	🤝 Eu colaboro com os colegas, mas às vezes preciso de mais orientação para trabalhar em equipa.	👫 Eu colaboro de forma eficaz com o grupo, sigo as orientações do líder e ajudo os meus colegas quando necessário.	🏅 Eu sou proativo na colaboração, comunico de forma clara com os meus colegas e contribuo para manter um ambiente de treino positivo.
Cognitivo	📖 Eu tenho dificuldade em compreender os objetivos dos exercícios e preciso de mais explicações do líder.	🧠 Eu entendo os objetivos do treino, mas ainda preciso de ajuda para os aplicar adequadamente.	💡 Eu entendo bem os objetivos dos exercícios e consigo aplicá-los de forma independente, com alguma supervisão do líder.	📝 Eu compreendo os objetivos do plano de treino e executo os exercícios de forma eficaz e autónoma, ajudando o grupo a entender os objetivos.

Como foi a experiência de ser liderado por um colega durante as atividades de treino? O que aprendi sobre mim mesmo, sobre o grupo e sobre o papel de ser um elemento de equipa?