FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Entre o ensinar e o aprender, descubro a essência de ser-se professor: um processo transformativo.

Relatório de Estágio Profissional

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

Professor Orientador: Professor Doutor Cláudio Farias

Estudante Estagiário: Bernardo Almeida

Porto, agosto de 2025

Ficha de Catalogação

Almeida, B. F. R. (2025). *Entre o ensinar e o aprender, descubro a essência de ser-se professor: um processo transformativo*. Porto: B. Almeida. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO CENTRADO NO ALUNO; ESTÁGIO PROFISSIONAL; REFLEXÃO.

Agradecimentos

Quero começar por agradecer, de coração, à minha família, o meu porto seguro em todos os momentos. Aos meus pais e irmão, agradeço pelo amor incondicional, pelo apoio constante e pela força que sempre me transmitiram, mesmo nos dias mais difíceis. Sem o seu exemplo e dedicação, nada disto teria sido possível. Também quero expressar a minha profunda gratidão à minha madrinha, que sempre acreditou nas minhas capacidades, mesmo nos momentos em que eu próprio duvidava. O seu constante alento, motivação e palavras de encorajamento foram fundamentais ao longo deste meu percurso académico.

Aos meus colegas estagiários, agora amigos, agradeço pela partilha diária, pelo companheirismo e pela entreajuda. Juntos, tornámos os desafios mais leves e os sucessos ainda mais significativos.

À Professora Cooperante, expresso o meu sincero reconhecimento pela orientação, disponibilidade e confiança. Obrigado por cada conselho, por cada palavra de incentivo, por cada partilha e história e por me guiar com exigência e humanidade ao longo deste ano. Um sincero agradecimento ao Professor Orientador pela sua ajuda, pela disponibilidade e pela sua abertura e sinceridade relativamente a todo o processo de ensino e aprendizagem.

Aos professores e colegas de Educação Física, agradeço pelo exemplo, pela inspiração, pela partilha de saberes e por todo o carinho que nos deram. Foram determinantes para o meu desenvolvimento e para a paixão que levo por esta área.

Não posso deixar de agradecer também aos funcionários das instalações desportivas, pelo apoio diário, pela simpatia e pela prontidão em todas as situações.

A todos os que, direta ou indiretamente, fizeram parte deste percurso, o meu mais profundo obrigado. Este caminho foi feito de pessoas, de gestos e de aprendizagens que levarei para sempre comigo.

Índice Geral

Ficha de Catalogação II
Agradecimentos III
Índice de Tabelas VII
Resumo VIII
Abstract IX
Lista de Abreviaturas X
1. Introdução 1
2. Enquadramento pessoal 2
2.1. Primeiros voos a nível desportivo 3
2.2. Construindo o sonho de ser professor de Educação Física 3
2.3. Antecipação da entrada na PES: expetativas iniciais 6
2.3.1. Professor de Educação Física/Alunos 6
2.3.2. Relação com os outros estagiários 6
2.3.3. Estagiário/grupo de Educação Física 7
2.3.4. Estagiário/Professor Cooperante/Professor Orientador 7
2.3.5. Como professor 7
3. Enquadramento institucional 8
3.1. Recursos físicos 8
3.2. A turma residente 9
3.3. A turma partilhada 10
3.4. O Núcleo de Estágio 10
4. Área 1 - Organização e gestão do ensino e da aprendizagem 11
4.1. Enquadramento concetual 11
4.1.1. Conceção da Educação Física 11
4.2. O planeamento 14
4.2.1. Plano anual 15
4.2.2. Unidades didáticas 16
4.2.3. Planos de aula 17
4.3. Realização da prática profissional 18
4.3.1. Modelos pedagógicos 18

4.3.2. Desenvolvimento da prática profissional ao longo dos 3 períodos letivos 21
4.4. A avaliação 33
4.4.1. A avaliação diagnóstica 33
4.4.2. A avaliação formativa 34
4.4.3. A avaliação sumativa 35
4.4.4. Auto e heteroavaliação 36
4.5. Reflexão e observação 36
5. Área 2 - Participação na escola e relação com a comunidade 39
6. Área 3 - Desenvolvimento profissional 41
6.1. Formações pedagógica realizadas 41
6.1.1. Ação de formação: “Modelos pedagógicos no ensino da Educação Física: uma abordagem prática para professores” 42
6.1.2. Ação de curta duração: "Práticas Pedagógicas Inclusivas" 43
6.1.3. Ação de curta duração: Avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos 43
6.1.4. Ação de curta duração: “Eficiência e inovação: o papel da Inteligência Artificial na planificação da disciplina de Educação Física” 44
6.2. Estudo: Perceção dos alunos quanto ao desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social durante a participação numa unidade de ensino de Voleibol baseada no Modelo de Educação Desportiva. 45
6.2.1. Introdução 47
6.2.2. Enquadramento teórico 48
6.2.3. Objetivos do estudo 50
6.2.4. Metodologia 50
6.2.4.1. Participantes e contexto 50
6.2.4.2. Programa pedagógico 50
6.2.4.3. Recolha e análise de dados 53
6.2.5. Resultados 55
6.2.6. Discussão dos resultados 59
6.2.7. Limitações do estudo 61

6.2.8. Conclusão 62
6.2.9. Referências bibliográficas 63
7. Conclusão 66
8. Referências bibliográficas 68
Anexos XI

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Modelos de Ensino e sua aplicação. 20
Tabela 2 - Conteúdos do MED aplicados na UD de Voleibol. 51
Tabela 3 - Medidas Descritivas. 56

Resumo

O presente relatório tem como objetivo refletir sobre o percurso desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, integrada no segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário. O percurso de estágio foi marcado pela constante articulação entre aprender a ensinar e ensinar a adaptar. Este processo implicou compreender os fundamentos dos modelos pedagógicos, reconhecendo que, perante a diversidade existente nas aulas, a sua aplicação direta nem sempre responde às reais necessidades dos alunos. Ensinar, neste contexto, exige mais do que transmitir conteúdos: é necessário adaptar estratégias, linguagens e abordagens, de forma a garantir que todos os alunos, com as suas especificidades, se sintam incluídos e capazes de aprender. Este relatório resulta de um ano letivo de intensa aprendizagem, marcado por desafios, conquistas e um crescimento pessoal e profissional significativo. Estruturado em sete capítulos, este relatório apresenta, numa primeira fase, a contextualização da Prática de Ensino Supervisionada, os objetivos definidos e as expetativas iniciais face ao ano letivo. Segue-se o enquadramento institucional, onde é feita uma breve caracterização da escola, das turmas atribuídas e dos elementos com quem trabalhei. Nos capítulos seguintes, é descrita a prática profissional, desde o planeamento até à intervenção em contexto real, evidenciando as estratégias de gestão das aulas, métodos de avaliação utilizados e a promoção de um ambiente de aprendizagem positivo. O relatório inclui ainda o Estudo: Perceção dos alunos quanto ao desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social durante a participação numa unidade de ensino de voleibol, baseada no Modelo de Educação Desportiva. Por fim, são apresentadas reflexões sobre os desafios enfrentados, as aprendizagens adquiridas e as competências desenvolvidas ao longo do estágio, sublinhando a relevância desta experiência para a consolidação da identidade docente e para a preparação de uma prática pedagógica mais consciente, inclusiva e comprometida com a missão educativa.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO CENTRADO NO ALUNO; ESTÁGIO PROFISSIONAL; REFLEXÃO.

Abstract

This report aims to reflect on the trajectory developed throughout the Supervised Teaching Practice, integrated into the second year of the Master's in Teaching Physical Education in Elementary and Secondary Education. The internship trajectory was marked by the constant interplay between learning to teach and teaching to adapt. This process involved understanding the fundamentals of pedagogical models, recognizing that, given the diversity existing in classes, their direct application doesn’t always meet the students' real needs. Teaching, in this context, requires more than transmitting content: it is necessary to adapt strategies, languages, and approaches to ensure that all students, with their specificities, feel included and capable of learning. This report is the result of a school year of intense learning, marked by challenges, achievements, and significant personal and professional growth. Structured in seven chapters, this report presents, in its first phase, the contextualization of the Supervised Teaching Practice, the defined objectives, and the initial expectations for the school year. The institutional framework follows, briefly describing the school, the classes assigned, and the staff I worked with. The following chapters describe professional practice, from planning to real-world intervention, highlighting classroom management strategies, assessment methods, and the promotion of a positive learning environment. The report also includes the Study: Students' Perceptions of the Development of Personal and Social Responsibility During Participation in a volleyball Teaching Unit Based on the Sports Education Model. Finally, reflections are presented on the challenges faced, the lessons learned, and the skills developed throughout the internship, highlighting the relevance of this experience for consolidating teaching identity and developing a more conscious, inclusive, and committed pedagogical practice.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; STUDENT-CENTERED TEACHING; PROFESSIONAL SCHOOL PLACEMENT; REFLECTION.

Lista de Abreviaturas

AE - Aprendizagens Essenciais

EC - Escola Cooperante

EE - Estudante Estagiário

EF - Educação Física

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAC - Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MAPJ - Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MED - Modelo de Educação Desportiva

MID - Modelo de Instrução Direta

NE - Núcleo de Estágio

PC - Professora Cooperante

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PO - Professor Orientador

TP - Turma Partilhada

TR - Turma Residente

UD - Unidade Didática

1. Introdução

O presente relatório visa descrever, analisar e refletir sobre a minha experiência da Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, durante o ano letivo de 2024/2025. Esta etapa representa um momento determinante na formação inicial de professores, por permitir o contacto direto com o contexto escolar e a aplicação prática de conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico. Segundo Ramos (2023), a PES proporciona ao Estudante Estagiário (EE) uma compreensão mais profunda do contexto educativo e das estratégias didáticas necessárias para uma atuação eficaz na promoção das aprendizagens dos alunos.

Ao longo deste ano de intervenção, tive a oportunidade de integrar um ambiente escolar exigente, dinâmico e profundamente humano, onde pude contactar com diferentes turmas, metodologias e realidades. As aulas, as atividades, as reuniões e as relações estabelecidas com os alunos e com a comunidade educativa confrontaram-me com a complexidade do ato de ensinar, exigindo muito mais do que domínio técnico ou teórico, pediram adaptação, reflexão e intenção pedagógica. Foi neste processo que se tornou evidente que ensinar não é apenas aplicar um plano, mas saber lê-lo, desdobrá-lo, moldá-lo e, por vezes, até abandoná-lo, em função das necessidades reais dos alunos.

Ao longo da PES, deparei-me com a constante tensão entre seguir os pressupostos dos modelos pedagógicos de forma estruturada e, ao mesmo tempo, responder com sensibilidade à diversidade dos contextos escolares.

Este relatório encontra-se organizado em diferentes capítulos. Inicia-se com o enquadramento pessoal e profissional, onde descrevo o meu percurso até ao início da PES e as expectativas com que entrei nesta fase. Segue-se o enquadramento institucional, onde caracterizo a Escola Cooperante (EC), o núcleo da PES e a Turma Residente (TR). O capítulo dedicado à organização e gestão do ensino e da aprendizagem constitui o núcleo central deste relatório, apresentando o planeamento, implementação e avaliação das Unidades Didáticas (UD) lecionadas, bem como os modelos pedagógicos aplicados e a reflexão e observação. São também abordados, em capítulos próprios, os

momentos de participação na vida da escola e o desenvolvimento profissional.

Mais do que relatar atividades ou descrever intervenções, este relatório é, acima de tudo, o reflexo de um percurso de crescimento. Um percurso marcado por dúvidas, descobertas e decisões, onde aprendi a ensinar e a adaptar com intencionalidade, consciência e humanidade. Reflete o percurso vivido ao longo da PES, uma etapa marcante no processo de construção da identidade profissional. Mais do que uma experiência prática, este momento revelou-se como um espaço de descoberta, crescimento e reflexão constante sobre o papel do professor. É precisamente desta perceção que nasce o título deste relatório: "Entre o ensinar e o aprender, descubro a essência de ser-se professor: um processo transformativo." Esta frase traduz o que vivi durante a PES, um percurso feito de aprendizagens mútuas, desafios superados e uma evolução contínua, tanto a nível pessoal como profissional.

2. Enquadramento pessoal

O meu nome é Bernardo Filipe Ribeiro de Almeida, nasci a 07 de março de 2001 e sou natural da cidade da Lixa, concelho de Felgueiras.

Concluí o Ensino Secundário na Escola Secundária da Lixa, Lixa, Portugal, no ano letivo 2019/2020, e o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Ciências do Desporto – Ramo Treino Desportivo, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), Porto, Portugal.

Desde cedo soube que o desporto era a minha paixão e a área na qual gostaria de estar envolvido no futuro. De entre tantas modalidades possíveis, acabei por, com oito anos de idade, ingressar na A.D. Várzea F.C., clube no qual me mantenho como jogador e no qual exerci o cargo de treinador adjunto da equipa de Juniores B - Sub 17 (época 2019/2020) e o cargo de treinador adjunto da equipa de Juniores A - Sub 19 (época 2020/2021). Na época de 2022/2023, no âmbito da unidade curricular de Metodologia de Futebol, exerci o cargo de Treinador Adjunto, na equipa Sub-10/11 e na escola "Os Tubas", no Rio Ave FC.

Foram experiências extremamente ricas, que me proporcionaram aprender e desenvolver competências pessoais e relacionais muito importantes e que me fizeram acreditar ainda mais que é no desporto com crianças e jovens que vejo o meu futuro.

2.1. Primeiros voos a nível desportivo

Tive, desde sempre, uma grande paixão pelo desporto, fui sempre muito ativo e sempre gostei de fazer qualquer tipo de desporto fosse com a minha família ou amigos. O facto de os meus pais também terem sido praticantes e a minha mãe ser professora de Educação Física (EF) fez com que sempre me incentivassem a praticar desporto e o praticassem comigo. O meu desporto favorito sempre foi o futebol. Passava horas a jogar com os meus amigos e com o meu irmão. Contudo, só no meu 3º ano quando os coordenadores da formação do Várzea FC foram à minha escola apresentar o projeto daquele clube, aliado ao facto de um amigo meu jogar nesse clube, é que eu acabei por ingressar numa equipa. Desde o primeiro momento senti uma felicidade enorme por poder fazer o que mais gosto e, além disso, dei-me logo bastante bem com os meus treinadores e colegas, alguns dos quais ainda hoje são meus amigos.

Durante os meus anos de formação neste clube fomos sempre um grupo muito unido e com bastante qualidade. Vários momentos me marcaram ao longo desse percurso. Um deles foi quando fomos campeões distritais no escalão de sub13, depois de uma época em que não tivemos nenhuma derrota. O apoio dos meus pais e a união da nossa equipa foi fundamental para conseguirmos atingir esse objetivo, que nenhuma equipa do Várzea FC até hoje conseguiu repetir. Valores como o companheirismo, a amizade, o esforço, o respeito, a superação, estiveram sempre presentes nesta caminhada mesmo quando as coisas não corriam da maneira mais desejada. Outro momento marcante foi a participação no torneio Camacha CUP, na Madeira. Viajei apenas com os meus colegas e treinadores, durante uma semana, e chegámos a ter 2 jogos por dia. Tivemos a oportunidade de jogar contra clubes como o Marítimo e, apesar das diferenças de realidades, conseguimos chegar à final do torneio onde perdemos apenas nos penáltis com o Marítimo. Todas as experiências vivenciadas no clube foram incríveis e moldaram não apenas a minha personalidade, mas também a minha visão sobre o impacto transformador do desporto na vida das pessoas.

2.2. Construindo o sonho de ser professor de Educação Física

Enquanto aluno, recordo-me do entusiasmo que sentia no dia em que tinha aula de EF, pois era uma oportunidade de praticar desporto com os meus

colegas. Nessas aulas eu sentia uma felicidade constante e também uma competitividade e uma vontade de saber mais sobre todas as modalidades. Tive diversos professores de EF e todos eles diferentes, uns mais dinâmicos outros menos, mas mantive sempre uma ótima relação com todos eles.

A decisão de me tornar professor de EF foi, em grande parte, influenciada pelas figuras inspiradoras que encontrei ao longo do meu percurso desportivo. Desde logo a minha mãe, mas também os Professores e treinadores que, com dedicação e conhecimento, me mostraram o poder do desporto não só como uma ferramenta de desenvolvimento físico, mas também como um meio de promover bem-estar, inclusão e cidadania. Queria, como docente, retribuir e desempenhar esse papel na vida dos meus futuros alunos. Assim, em 2020, ingressei na Licenciatura em Ciências do Desporto na FADEUP onde já a minha mãe se tinha formado. Apesar da incerteza em relação ao futuro, o meu objetivo era claro: absorver o máximo de conhecimento possível.

A realização do estágio, inserido na metodologia de Treino Desportivo – Futebol, foi uma experiência verdadeiramente fantástica. Enquanto treinador de formação, tive a oportunidade de ensinar crianças e vivenciar intensamente os desafios e as recompensas de "moldar" jovens jogadores, guiando-os no seu crescimento desportivo e pessoal. Aprendi a importância de uma abordagem holística na formação dos jogadores pois não se trata apenas de aprimorar as suas capacidades técnicas e táticas, mas também de desenvolver a sua disciplina, resiliência, trabalho em equipa e capacidade de liderança. O meu papel como treinador transcende as quatro linhas do campo, contribuindo para a formação de indivíduos completos, preparados para enfrentar os desafios dentro e fora do futebol.

O estágio também me proporcionou o reconhecimento da diversidade de perfis entre os jogadores e a necessidade de adaptar as estratégias de treino para atender às suas características individuais. Cada um possui as suas particularidades, níveis de capacidade e motivações, o que torna essencial a personalização do treino. É crucial criar um ambiente inclusivo e estimulante que permita o desenvolvimento pleno de cada jogador.

As aprendizagens do estágio revelaram-se extremamente valiosas para o

meu percurso no ensino. Assim como no treino, cada aluno é único, com as suas particularidades, níveis de capacidade e motivações. A personalização das aulas, tendo em conta essas características, é fundamental para que a aprendizagem seja significativa.

A escolha do mestrado foi um processo desafiador devido à minha variedade de interesses. A indecisão acompanhou-me até ao último minuto! Concorri a dois mestrados e fui selecionado em ambos, o que tornou a decisão ainda mais difícil. As opiniões da minha família e amigos, alguns já a exercer e outros a frequentar este mestrado, foram importantes na minha escolha final. O meu gosto por lidar com crianças e a possibilidade de impactar positivamente as suas vidas, contribuindo para o seu desenvolvimento, também pesaram na decisão. Ver o seu crescimento, a sua aprendizagem e a conquista dos seus objetivos são profundamente gratificantes.

O 1º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário foi crucial para a minha preparação para o estágio. No primeiro semestre, as unidades curriculares mais teóricas forneceram as bases e impulsionaram a minha capacidade de reflexão, o que me satisfaz bastante. Considero o pensamento reflexivo intrinsecamente ligado ao crescimento pessoal e profissional. Analisar experiências, desafios e sucessos transforma-nos em aprendizes contínuos, em busca constante do desenvolvimento das nossas capacidades e conhecimentos. Sinto-me exatamente assim: um eterno aprendiz! A capacidade de reflexão, o ser um professor reflexivo, é condição sine qua non para a competência docente.

No 2º semestre tivemos unidades curriculares essencialmente práticas, onde todas as semanas lecionávamos diversas aulas de variadas modalidades, tanto na escola como para os nossos colegas. Essa prática permitiu-nos errar, identificar problemas de gestão de aula e aperfeiçoar o planeamento.

A interação com colegas e professores proporcionou um ambiente colaborativo, enriquecendo a minha compreensão e ampliando a minha visão sobre o ensino. A reflexão constante tem sido uma ferramenta valiosa para identificar áreas de aperfeiçoamento.

Concluído o primeiro ano do mestrado sinto-me em constante crescimento,

fortalecido pelo conhecimento adquirido, pelas experiências partilhadas e pelos desafios superados.

2.3. Antecipação da entrada na PES: expetativas iniciais

Falar em expetativas iniciais parece ser tarefa fácil se as circunstâncias, o envolvimento e tudo o que se desenrolar, depender unicamente de uma pessoa. Numa profissão de relação com os outros, como é a profissão de Professor, parece ser mais difícil falar em expetativas, principalmente se essa profissão é desempenhada pela primeira vez.

Foi com certo receio e ansiedade que encarei inicialmente o facto de passar a ser um dos intervenientes do processo de ensino, desta vez assumindo o papel de professor, muitas vezes com interesses antagónicos dos alunos. Não pude evitar uma sensação de insegurança no momento de escolha das escolas, dado o meu total desconhecimento quanto aos meios materiais e humanos que iria encontrar. Contudo, ao mesmo tempo, sentia-me entusiasmado e confiante para colocar em prática os conhecimentos que recebi de todos os professores da FADEUP, mesmo estando ciente da necessidade de realizar um estudo constante durante o processo.

As minhas expetativas eram talvez um pouco “romântico-ideais” face à minha inexperiência e podem ser resumidas em cinco componentes:

2.3.1. Professor de Educação Física/Alunos

Esperava criar uma relação positiva com os alunos, fruto de uma prática pedagógica e metodológica que suscitasse neles a vontade constante de estar na aula de EF e o desejo que a mesma nunca acabasse. Esperava também desenvolver neles um conjunto de habilidades e capacidades nos domínios motor, cognitivo e sócio afetivo.

2.3.2. Relação com os outros estagiários

Ansiava que o relacionamento com os meus colegas estagiários fosse saudável e leal, permitindo a formação de um bom ambiente de trabalho, de modo a que conseguíssemos alcançar os objetivos a que nos tínhamos proposto. Desde o início da PES, nutri a expectativa de que a convivência fosse pautada pelo respeito mútuo, pela entreajuda e por um espírito de colaboração.

2.3.3. Estagiário/grupo de Educação Física

Parece-me fundamental que para um jovem estagiário, a integração no respetivo grupo disciplinar seja decisiva para o fomento e incremento de atitudes e valores, inerentes à imagem de um Professor. Assim sendo, esperava encontrar um grupo coeso e unido, habituado a participar ativamente na vida escolar, com a intenção clara de possibilitar o desenvolvimento da personalidade do aluno, nas suas variadas formas de manifestação, dentro e fora da aula.

2.3.4. Estagiário/Professor Cooperante/Professor Orientador

Esperava encontrar um Professor Cooperante dotado de experiência e capacidade para uma orientação efetiva em termos de prática pedagógica, e com o qual, simultaneamente, pudesse estabelecer uma relação de empatia e camaradagem baseado num clima de confiança e respeito mútuos. Esperava também encontrar um Professor Orientador (PO) com a necessária competência científica e com o indispensável conhecimento dos problemas reais e concretos vividos na escola. Enfim, esperava que nos prestassem um auxílio eficaz, que nos apoiassem, orientassem e coordenassem as diversas tarefas dos Estagiários, ajudando-nos nos problemas que pudessem surgir e no esclarecimento de tantas dúvidas que nos assaltavam.

2.3.5. Como professor

Apesar do trajeto percorrido até à entrada na PES, no qual fui apreendendo diversos conhecimentos indispensáveis para a minha formação como docente, era agora chegada a altura de os aplicar, ajustados à realidade concreta que é a escola e, por isso mesmo, sem situações facilitadoras do trabalho a desenvolver. O que eu desejava era que a escola onde ia exercer as minhas funções possuísse as condições materiais e humanas necessárias para uma prática docente de qualidade, permitindo que o processo de ensino/aprendizagem da EF se traduzisse no real desenvolvimento dos alunos.

Esperava também estabelecer o elo entre a teoria e a prática, aplicando os conhecimentos adquiridos na faculdade e consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos através de uma pesquisa constante e sua posterior aplicação no processo de planeamento, realização, controlo e avaliação.

Um outro aspeto que me suscitava alguma expetativa estava diretamente relacionado com o funcionamento de uma escola, ou seja, o modo como se articulam os órgãos constituintes da mesma, tais como: a Direção, o Conselho Pedagógico, o Conselho de Turma, etc. Enfim, esperava chegar ao final do ano letivo com conceitos e modos de pensar muito mais concretos sobre as variáveis que envolvem a atividade do Professor e que, seguramente, condicionam a obtenção de êxito no processo de ensino/aprendizagem.

3. Enquadramento institucional

A EC foi uma Escola Secundária no Concelho de Penafiel. Tratou-se de uma escola secundária, pública, situada em Milhundos, antiga freguesia que, hoje, pertence à freguesia de Penafiel, concelho de Penafiel, distrito do Porto, Portugal.

Atualmente, com mais de 2000 alunos e de 150 professores, a sua população escolar divide-se em dois níveis de ensino, com predominância no ensino secundário, onde se destaca a área das Ciências e Tecnologias.

A preocupação da Escola na oferta educativa e estrutura curricular tem como orientação o percurso que melhor serve o futuro dos alunos, defendendo uma oferta formativa integrada do ponto de vista do currículo. A oferta de cursos no ensino secundário abrange todos os cursos vocacionados para o prosseguimento de estudos, nomeadamente Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. Abrange, ainda diversos cursos profissionais, nomeadamente Técnico Auxiliar de Saúde, Técnico de Programação e Gestão de Sistemas Informáticos, Técnico Instalador de Sistemas Solares Fotovoltaicos e Técnico de Manutenção Industrial – Eletromecânica.

3.1. Recursos físicos

As condições físicas de qualquer instituição podem contribuir para uma melhor ou pior atmosfera de trabalho, de convívio e de proximidade. Nenhuma escola funciona só com a boa vontade e dedicação de administradores, professores, funcionários e alunos. Tanto a aprendizagem, como o desenvolvimento integral dos alunos dependem de uma série de recursos

materiais.

Situada num dos pontos mais elevados e carismáticos da cidade, a EC apresenta modernas instalações com um edifício de salas de aula e laboratórios, gabinetes de trabalho docente, sala de diretor de turma com gabinetes de atendimento aos encarregados de educação, gabinete médico, gabinete de atendimento ao aluno, biblioteca/mediateca, zonas de convívio e lazer (polivalente, esplanada, espaço convívio), zona de restauração e serviços (administrativos, papelaria/reprografia, serviço de psicologia e orientação educativa), ao qual estão anexadas uma área de componente técnica e outra de componente desportiva.

O edifício escolar está rodeado por espaços verdes, por dois campos de ténis/voleibol e um de jogos para a prática de EF e para a realização de atividades desportivas, nomeadamente, atletismo, futebol, andebol e outras. Não sendo o principal vetor para o sucesso, as instalações de alta qualidade da EC coadjuvam no reforçar da sua política educativa do presente e perspetivar a do futuro (Anexo 1). Para a prática da EF, a EC possui (Anexo 2): Pavilhão gimnodesportivo (P1, P2 e P3), Sala de Ginástica (SEG), Campos Exteriores (E1 e E2), Piscina e Campo Exterior (E3 e E4).

3.2. A turma residente

Na primeira reunião com a Professora Cooperante (PC), foi-me atribuída uma turma do 12º ano de ciências e tecnologias, constituída por 28 alunos (14 rapazes e 14 raparigas) com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos. Logo após as primeiras aulas um aluno mudou de turma passando, assim, a turma a ser constituída por 27 alunos (13 rapazes e 14 raparigas). Aqui percebi que tinham entrado na turma vários alunos novos e por isso ainda não se sabia muito bem o que esperar. A turma tinha uma aluna com um problema físico que a impedia de realizar a maioria das aulas.

A nível desportivo metade da turma frequentava alguma atividade fora da escola, o que era um indicador positivo para o reportório motor dos alunos. Através do acesso às notas do ano anterior, voltei a ficar com a ideia de que seria uma turma com boas capacidades, uma vez que a maioria tinha notas acima dos 17 valores.

A nível motor, demonstrou-se, no geral, uma turma com boa capacidade e que conseguia responder ao que era exigido. Contudo, ao nível do comportamento, era uma turma exigente uma vez que tinha alguns alunos que, à primeira oportunidade, tinham logo alguma atitude inconveniente, apesar de não ter existido nenhum caso de maior gravidade.

Através de um questionário aplicado no início do ano letivo consegui obter algumas informações relevantes, nomeadamente que a EF era a disciplina favorita de 9 alunos e que nenhum aluno a identificou como a não preferida.

A relação com os alunos foi construída ao longo do ano, começando mais rígida para evitar comportamentos desviantes. Com o tempo, dei-lhes mais liberdade, mas precisei lembrar várias vezes as regras da sala. Com alunos ligados ao futebol, conversava sobre os jogos do fim de semana para criar ligação, e fazia o mesmo com os que praticavam outros desportos. Essa abordagem mostrou interesse pelos seus interesses e ajudou a fortalecer a relação positiva.

Ao nível da participação nas atividades de EF foi uma turma muito ativa e também competitiva, conseguindo alcançar bons resultados na maioria das atividades, nomeadamente o 1º lugar no Torneio de Basquetebol masculino 3x3, o 3º lugar no Corta-Mato feminino e o 4º lugar no Torneio de Voleibol.

3.3. A turma partilhada

A Turma Partilhada (TP) pertencia a outra EC e era constituída por 21 alunos (9 rapazes e 12 raparigas) do 6º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Quatro alunos tinham necessidades educativas especiais que não impediam a realização das aulas de EF. Era uma turma com disparidade a nível motor, com alunos já evoluídos para a idade, mas também com alunos com bastante dificuldade. No que diz respeito ao nível comportamental eram bastante enérgicos, típico da idade, sendo necessário que se estivesse sempre atento para não ocorrerem comportamentos inadequados.

3.4. O Núcleo de Estágio

O núcleo da PES representa um ambiente de aprendizagens partilhadas, onde diferentes percursos e experiências se entrelaçam num objetivo comum: o

desenvolvimento profissional docente. No nosso caso, o núcleo foi composto por quatro EEs e a PC, formando uma comunidade de prática rica em trocas e reflexões. A PC estabeleceu momentos estruturados de reflexão após cada aula supervisionada, criando um espaço seguro onde podíamos analisar criticamente a nossa evolução e beneficiar do seu vasto conhecimento pedagógico. Para além destes momentos formais, mostrou-se sempre acessível para esclarecer dúvidas e prestar apoio, e estabeleceu uma ponte essencial entre a teoria e a prática, entre a universidade e a escola.

Este núcleo PES, mais do que uma estrutura organizativa, constituiu-se como um verdadeiro laboratório de aprendizagens partilhadas, onde o diálogo, a colaboração e a reflexão conjunta potenciaram o crescimento de todos os envolvidos, preparando-os, não apenas para os desafios imediatos da PES, mas também para uma carreira docente marcada pela colaboração e pela aprendizagem contínua.

A cooperação dentro do Núcleo de Estágio (NE) assume um papel determinante no processo. A troca de experiências e ideias enriquece a prática pedagógica e contribui para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes. A colaboração com o meu NE correu sempre da melhor maneira, com partilhas constantes de experiências, uma vez que cada um possuía um maior conhecimento em diferentes modalidades. Além disso, as reflexões que fazíamos sempre depois das aulas uns dos outros permitiam-me perceber o que tinha resultado bem e onde poderia melhorar para as próximas aulas. Toda a disponibilidade da PC para atender chamadas e responder a mensagens sobre qualquer dúvida que pudesse ter deram-me mais tranquilidade neste processo.

4. Área 1 - Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

4.1. Enquadramento concetual

4.1.1. Conceção da Educação Física

A EF, enquanto disciplina integrante do currículo nacional, reveste-se de uma relevância inquestionável na formação integral dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de competências físicas, cognitivas, sociais, emocionais e éticas (Kirk, 2010; Siedentop et al., 2011). A sua missão vai muito além da mera promoção da aptidão física, assumindo-se como um espaço educativo

privilegiado para a construção de uma cidadania ativa, informada e responsável, através da experiência corporal e da cultura motora.

Um dos principais desafios na área da EF é superar a visão limitada de recreação, frequentemente associada à mera ocupação dos alunos ou à prática desportiva sem intenção educativa. Crum (1993) alerta para o risco de reduzir a EF a uma atividade funcional, ignorando o seu potencial formativo.

Graça (2014) defende uma abordagem equilibrada, que combine a promoção da saúde, o ensino de habilidades desportivas e a educação lúdica, proporcionando experiências autênticas e prazerosas para os alunos. Conceções como a de educar através do corpo e do desporto (Graça, 2014) e a de aprendizagem situada (Tannehill et al., 2015) reforçam a importância de uma EF que desenvolva não só o físico, mas também competências interpessoais, cognitivas e emocionais

Nesta perspetiva, entende-se a EF como uma área com identidade epistemológica própria, alicerçada na compreensão e vivência crítica da cultura corporal de movimento (Bento, 2003). Ou seja, o autor refere que a EF deve organizar-se em torno de experiências motoras significativas, contextualizadas, intencionais e refletidas, assumindo um papel determinante na formação cultural dos alunos. Este autor defende uma abordagem pedagógica centrada no aluno, que reconheça a sua individualidade, promova a autonomia e a tomada de decisão, e que estimule o desenvolvimento do pensamento crítico no seio das práticas corporais.

Esta abordagem vai ao encontro do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017), que preconiza uma educação orientada para a formação de cidadãos responsáveis, autónomos e capazes de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Neste sentido, a prática pedagógica deve ser sustentada numa planificação coerente e estruturada, onde a organização das unidades didáticas, das estratégias metodológicas e dos instrumentos de avaliação estejam alinhados com os princípios de uma educação centrada na aprendizagem dos alunos (Metzler, 2011). Esta planificação deve contemplar a diversidade do grupo-turma e os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, promovendo ambientes

inclusivos e motivadores.

Neste processo, o professor de EF desempenha um papel fulcral como agente educativo, mediador e impulsionador da aprendizagem (Farias et al., 2024). Deve ser capaz de criar ambientes pedagógicos seguros, motivadores, inclusivos e orientados para a aprendizagem significativa, tendo em conta as necessidades e características dos alunos. Para isso, é essencial que desenvolva competências de observação, escuta, regulação e reflexão contínua sobre a sua prática (Metzler, 2011; Schön, 2016).

Além disso, o professor deve valorizar abordagens que promovam a participação ativa e o protagonismo dos alunos, adotando modelos pedagógicos que estimulem a autonomia, o pensamento crítico, a tomada de decisão e a responsabilidade partilhada (Casey & Kirk, 2021; Hastie et al., 2011). A integração de modelos pedagógicos orientadores, como o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994), o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) (Dyson & Casey, 2016), ou o Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (Hellison, 2011), permite reforçar a intencionalidade educativa da disciplina e promover aprendizagens mais profundas, participativas e significativas. A utilização crítica e estratégica das tecnologias digitais constitui também um recurso pedagógico valioso para fomentar o envolvimento dos alunos e para enriquecer os processos de *feedback* e autoavaliação (Parker et al., 2017; Goodyear et al., 2017).

Os alunos, por sua vez, devem ser reconhecidos como sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem, sendo incentivados a explorar, refletir, cooperar e superar desafios. A sua participação não se deve limitar à execução das instruções dadas pelo professor, mas também incluir a tomada de decisão, a observação crítica, o *feedback* entre pares e a autorregulação do desempenho (Dyson & Casey, 2016; Hellison, 2011). Tais competências podem ser trabalhadas com o envolvimento dos alunos através, por exemplo, do uso das tecnologias para auto-observação. Na UD de ginástica acrobática, os alunos foram várias vezes filmados durante a execução das coreografias, para posterior análise e correção. Assim, a EF torna-se um espaço formativo onde os alunos aprendem com o corpo, sobre o corpo e a partir do corpo (Matos, 2004).

A fase da conceção corresponde ao momento em que se definem os princípios orientadores e os elementos essenciais para o arranque do ano letivo. Trata-se de uma etapa estratégica, em que se delineiam intenções educativas e se estabelecem metas pedagógicas que irão orientar a prática letiva e o desenvolvimento dos alunos ao longo do tempo. Conceber significa, neste contexto, planear de forma intencional e fundamentada a ação educativa, tendo em conta tanto os princípios gerais da pedagogia como as particularidades do contexto onde a educação ocorre. Tal como refere Matos (2012), este planeamento deve ter em consideração as condições globais e locais da prática educativa, o tipo de relação pedagógica estabelecida e, no caso específico da EF, as suas características próprias enquanto área disciplinar.

Esta conceção de EF como prática educativa, cultural e formativa orientou todo o meu processo de planificação, intervenção e avaliação, permitindo construir experiências de ensino-aprendizagem sustentadas em princípios ético-pedagógicos, com foco na promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

4.2. O planeamento

De acordo com Bossle (2002), o planeamento é um enquadramento para a atuação do professor, desta forma, ele organiza e orienta a sua prática tendo em conta os objetivos propostos. Por isso, planear é uma atividade essencial e fundamental para a EF na escola, permitindo a potencialização da aprendizagem dos alunos, através da programação do ensino (Matos, 2012). Planear não é somente um trabalho administrativo, é fundamentalmente um trabalho intencional e reflexivo que leva à organização de um ensino coerente, estruturado e ajustado à realidade da turma (Matos, 2012).

O planeamento das aulas tornou-se um instrumento importante na minha prática pedagógica ao longo da PES. Assim, o planeamento é um processo que ajuda a antecipar determinados desafios, selecionar os conteúdos programáticos mais adequados e permite criar estratégias de ensino a fim de favorecer as aprendizagens que se tem em consideração (Bento, 2003).

Ao elaborar cada plano de aula, procurei garantir a articulação entre os objetivos das Aprendizagens Essenciais (AE) e as necessidades dos alunos, considerando o seu desempenho, interesses e contexto. A estrutura seguiu uma

progressão pedagógica gradual, sustentando a avaliação contínua e o ajuste das práticas sempre que necessário.

Na minha experiência, percebi que o modo como planeei as aulas impacta diretamente na qualidade do ensino e no envolvimento dos alunos e que o planeamento é indispensável para maximizar a aprendizagem significativa e promover o desenvolvimento integral dos alunos.

4.2.1. Plano anual

O plano anual deve ser concebido como um instrumento que garante a qualificação e o aperfeiçoamento permanente do processo de ensino (Bento, 2003). É uma atividade de planeamento que exige que o professor assuma um papel de responsabilidade e competência didática (Bento, 2003). O planeamento anual constitui a base estruturante do trabalho do professor de EF e é fundamental para garantir a progressão das aprendizagens dos alunos ao longo do ano letivo. O planeamento anual não só orienta o ensino, como também assegura que as matérias e as aulas seguem um percurso coerente e ajustado aos objetivos definidos. De acordo com Bento (2003), o planeamento anual não é apenas um documento excessivamente detalhado, mas sim um guia que requer preparação, análise, balanço e reflexão a longo prazo. Este processo implica reuniões de grupo, reajuste de objetivos e conteúdos, distribuição e ordenação das matérias, coordenação das atividades, definição de meios de controlo (avaliação) e reflexão contínua sobre as decisões tomadas (Quina, 2009).

Na primeira reunião de departamento foram disponibilizadas informações fundamentais para a construção do planeamento anual (Anexo 3), nomeadamente o calendário das atividades letivas de EF e o roulement dos espaços disponíveis (Anexo 4).

No que diz respeito à seleção dos conteúdos a lecionar, importa destacar que, de acordo com as AE do 12.º ano (Direção-Geral da Educação, 2018), os alunos têm a possibilidade de escolher as modalidades nas quais pretendem aprofundar as suas competências. Considerando esta orientação, desenvolvi um questionário através da plataforma Google Forms, com base nas opções previstas nas AE, que permitiu recolher de forma sistematizada e participativa as

preferências dos alunos.

A análise das respostas revelou as seguintes modalidades como prioritárias: basquetebol, voleibol, badminton, *tag rugby*, ginástica acrobática e atividades rítmicas expressivas - dança. Após a recolha destas informações, tornou-se necessário proceder à articulação das atividades escolhidas com os espaços disponíveis e com a planificação das atividades de EF.

Tendo em consideração a calendarização dos torneios, nomeadamente o torneio de basquetebol no primeiro período e o de voleibol no segundo, procedeu-se à distribuição destas modalidades pelos respetivos períodos, com o objetivo de potenciar a motivação e o envolvimento dos alunos nas dinâmicas escolares. Assim, basquetebol e ginástica acrobática foram lecionadas no primeiro período, voleibol e badminton foram planificadas para o segundo período e *tag rugby* para o terceiro, de acordo com os espaços disponíveis no roulement. Por sua vez, as atividades rítmicas expressivas foram alocadas no terceiro período, com o propósito de permitir uma preparação mais cuidada dos alunos para a apresentação no Sarau de final de ano. O número de aulas previstas e lecionadas em cada modalidade, bem como o número de aulas extras realizadas encontram-se no Anexo 5.

Cumpre referir que, devido à natureza dinâmica e, por vezes, imprevisível do contexto educativo, o plano inicialmente delineado sofreu alguns ajustes ao longo do ano letivo (Anexo 6). No entanto, tais alterações foram devidamente fundamentadas e adaptadas à realidade vivida, sem comprometer os objetivos pedagógicos definidos. De salientar que, no terceiro período, optou-se por concentrar a lecionação exclusivamente nas atividades rítmicas expressivas + ginástica acrobática, a fim de garantir uma preparação mais sólida e rigorosa para a participação no Sarau, evento marcante na vida escolar dos alunos e com elevado valor formativo.

4.2.2. Unidades didáticas

Uma UD, segundo Bento (2003), é uma estrutura fundamental no planeamento da EF, que integra os objetivos, o conteúdo e a metodologia, visando o desenvolvimento integral do aluno e a apropriação duradoura dos conhecimentos e habilidades.

De acordo com Viciana et al. (2016), os professores de EF precisam de adaptar a sua forma de lecionar aos objetivos que os alunos devem atingir, utilizando formas progressivas do ensino, dos aspetos mais simples para os aspetos mais complexos. Monteiro (2013), considera que a elaboração da UD não deve ser focada somente na matéria, mas focada no desenvolvimento da personalidade dos alunos para que estes entendam as suas principais funções.

Na matéria de ginástica acrobática + atividades rítmicas expressivas realizei algumas permutas para estar num espaço mais adequado à prática da modalidade. Além disso, nas aulas extra que foram feitas pedi sempre aos professores que estavam na sala de ginástica se não se importavam que tivesse lá a aula e eles mostraram sempre uma grande disponibilidade o que comprova bem a importância de ter um grupo de professores acessível e com boas pessoas. No Anexo 7, encontra-se um exemplo de uma das unidades didáticas elaboradas.

4.2.3. Planos de aula

Segundo Bento (2003), o plano de aula constitui a etapa mais concreta e detalhada do processo de planeamento pedagógico, na medida em que operacionaliza as decisões tomadas nos níveis anteriores, nomeadamente no plano anual e nas unidades didáticas. O plano de aula foi estruturado em três fases: inicial, fundamental e final, conforme recomendado por Bento (2003), incluindo objetivos gerais, recursos materiais e temporais, e a apresentação clara das tarefas. A fase inicial focava-se na ativação geral e na apresentação dos objetivos, procurando inovar nos exercícios de aquecimento para aumentar a motivação dos alunos. A fase fundamental era dedicada à consolidação de conhecimentos, introdução de novos conteúdos e aplicação das habilidades adquiridas, terminando sempre com um desafio integrador, como um torneio ou jogo formal. A fase final destinava-se ao retorno à calma, à reflexão sobre o desempenho e à introdução dos próximos conteúdos (Bento, 2003),

Ao longo do estágio pedagógico, a realização dos planos de aula constituiu uma componente central do meu desenvolvimento profissional. No início do ano letivo, este processo era acompanhado de um maior número de correções e ajustes, fruto da minha inexperiência e da necessidade de alinhar a planificação

com os pressupostos pedagógicos, os objetivos das AE e as características específicas da turma.

Com o decorrer do ano, fui consolidando a minha capacidade de estruturar aulas de forma coerente, garantindo a articulação entre os objetivos, os conteúdos, as estratégias pedagógicas e os critérios de avaliação. Este processo exigiu uma reflexão constante, tendo em vista a promoção de aprendizagens significativas (Anexo 8). Destaco ainda a importância da criatividade na elaboração dos planos de aula, enquanto fator essencial para tornar as aulas mais motivadoras, desafiantes e ajustadas às realidades e interesses dos alunos. A capacidade de inovar, propor variantes nas tarefas, ou adaptar as estratégias aos diferentes contextos foram fundamentais para manter o envolvimento dos alunos e para responder aos imprevistos do quotidiano escolar.

4.3. Realização da prática profissional

4.3.1. Modelos pedagógicos

Ser um bom professor vai além do domínio técnico, envolve também ser um bom educador. O grande desafio pedagógico é encontrar a abordagem mais eficaz para ajudar cada aluno a atingir o seu potencial. Diante de dificuldades de aprendizagem, é fundamental adaptar estratégias e métodos, garantindo um ensino inclusivo e ajustado às particularidades de cada aluno, promovendo um ambiente de aprendizagem eficaz para todos.

Ao longo do meu percurso académico, especialmente durante a formação conducente à obtenção do grau de mestre em Ensino da EF na FADEUP, fui progressivamente compreendendo a centralidade dos modelos pedagógicos na prática profissional do professor. Estes modelos assumem um papel estruturante no processo de ensino, na medida em que oferecem quadros de referência teóricos e metodológicos que orientam a tomada de decisão docente, desde a planificação até à avaliação (Metzler, 2011).

Mais do que simples instrumentos técnicos, os modelos pedagógicos refletem visões pedagógicas e filosóficas sobre o papel da EF, influenciando diretamente as metodologias adotadas, o tipo de tarefas propostas e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem (Bento, 2003).

Nesse sentido, a compreensão crítica e a aplicação consciente dos diferentes modelos constituem elementos essenciais para uma prática docente intencional, reflexiva e adaptada ao contexto, contribuindo para o desenvolvimento de experiências educativas significativas e de qualidade (Farias et al, 2017).

Com o MED (Siedentop, 1994) procurei recriar um ambiente desportivo autêntico no contexto escolar, estruturando o processo de ensino em épocas desportivas, nas quais os alunos assumiram múltiplos papéis (jogadores, treinadores, árbitros, entre outros). Com esta abordagem procurei promover a literacia desportiva, o desenvolvimento de competências técnico-táticas e sociais, o sentido de responsabilidade e a valorização da participação contínua e significativa. O MED visa não apenas o desempenho, mas também o compromisso, a inclusão e a compreensão crítica do fenómeno desportivo, tornando a experiência educativa mais motivadora, democrática e relevante para os alunos.

O Modelo de Instrução Direta (MID) (Rosenshine, 1986) centra-se numa abordagem sequencial e estruturada do ensino, com o professor a assumir um papel preponderante na apresentação clara de objetivos, na demonstração das tarefas, na organização da prática e na supervisão contínua com correção imediata dos erros. Esta abordagem, baseada nos princípios da eficácia do ensino, revelou-se especialmente útil na fase inicial da aprendizagem motora e na aquisição de habilidades técnicas, garantindo precisão na execução e aumento da confiança dos alunos. Embora não seja centrado no aluno, o MID é eficaz quando se pretende garantir uma aprendizagem segura, eficiente e orientada para resultados concretos.

O MAC (Dyson & Casey, 2016) aplica os princípios da aprendizagem cooperativa à EF, propondo que os alunos aprendam em pequenos grupos heterogéneos e interdependentes, onde o sucesso individual depende do sucesso do grupo. Este modelo estrutura-se em torno de cinco elementos essenciais: interdependência positiva, responsabilidade individual, interação promotora, competências interpessoais e avaliação em grupo. Através da prática cooperativa, os alunos desenvolvem não só competências motoras e cognitivas,

mas também valores sociais como a empatia, a comunicação, a entreajuda e o respeito pela diversidade. A aprendizagem cooperativa revela-se particularmente eficaz para promover a inclusão, o clima de turma positivo e o desenvolvimento global dos alunos, alinhando-se com uma perspetiva humanista da educação.

As *Game-Based Approaches*, (Farias et al., 2025), denominadas de Abordagens Baseadas no Jogo, e o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), proposto por Mesquita (2006), partilham uma abordagem centrada na compreensão tática e na resolução de problemas em contexto de jogo. Ambos os modelos defendem que o ensino dos jogos deve partir de formas simplificadas e representativas, promovendo a tomada de decisão e a inteligência tática antes do desenvolvimento técnico. Esta abordagem favorece uma aprendizagem mais significativa, autónoma e motivadora, contribuindo para uma prática pedagógica mais eficaz e centrada no aluno.

A Tabela 1 ilustra, de forma sinóptica, a interpretação que fiz dos modelos e as caraterísticas (elementos críticos) que fui tentando implementar, em função daquilo que eram os objetivos e as necessidades da prática pedagógica.

Tabela 1 - Modelos de Ensino e sua aplicação.

Período	Modalidade	Modelos Pedagógicos	Objetivos da aplicação
1º	Basquetebol	MED MID ABJ	MED: Filiação por equipas; Competição formal; Evento Culminante; Diversidade de papéis. MID: Controlo do tempo disponível para a prática e dos recursos da aula. ABJ: Recurso a formas modificadas do jogo; Aprender a jogar utilizando situações de jogo mais simples que o jogo formal.
	Ginástica Acrobática	MAC MID	MAC: Construção de grupos; Atribuição de diferentes funções aos elementos do grupo. MID: Tabatas; Controlo do tempo disponível para a prática e dos recursos da aula.
2º	Badminton	MED MID	MED: Filiação por equipas; Competição formal; Evento Culminante; Diversidade de papéis MID: Controlo do tempo disponível para a prática e dos recursos da aula.
	Voleibol	MED MID MAPJ	MED: Filiação por equipas; Competição formal; Evento Culminante; Diversidade de papéis MID: Controlo do tempo disponível para a prática e dos recursos da aula. MAPJ: Desenvolvimento progressivo das novas habilidades técnicas de forma gradual e estruturada; Aquisição integrada de competências

			táticas, técnicas e físicas através da prática de jogos adaptados; Tomada de decisão autónoma
3º	Ginástica Acrobática + Atividades Rítmicas Expressivas	MAC MID	MAC: Construção de grupos; Atribuição de diferentes funções aos elementos do grupo. MID: Tabatas; Controlo do tempo disponível para a prática e dos recursos da aula.

4.3.2. Desenvolvimento da prática profissional ao longo dos 3 períodos letivos

4.3.2.1. O 1º Período - Do controlo à compreensão: construir bases para ensinar

No início da PES, o meu foco era, muitas vezes, controlar a turma, gerir o comportamento dos alunos, assegurar o cumprimento das tarefas planeadas e atingir os objetivos propostos. A preocupação inicial recaía sobre os aspetos técnicos e logísticos, nomeadamente, garantir a pontualidade das transições entre atividades, manter a disciplina, controlar o tempo de aula e evitar momentos de desorganização. Estas preocupações surgiam devido ao desejo de promover um ambiente favorável à aprendizagem, mas também devido a uma insegurança própria de quem está a iniciar a sua PES. Conforme fui criando uma aproximação com o grupo e tendo confiança na minha presença enquanto professor, comecei a ter uma maior consciência da importância de escutar os alunos. Não era apenas escutar as suas dúvidas que surgiam pontualmente, mas também compreender as suas reais necessidades motoras, sociais e emocionais, as suas motivações, os seus medos e os seus modos de estar na aula de EF. Saber escutar revelou-se fundamental para ajustar as estratégias a desenvolver, ou seja, desde o grau de dificuldade dos alunos na realização das atividades até à forma como as regras eram explicadas e adaptadas. Foi, neste primeiro período, que comecei a compreender que ensinar não é somente fazer uma planificação da aula, mas saber apreender todo o contexto humano em que a aula se desenrola.

Seguidamente, falarei sobre a prática pedagógica decorrente no primeiro período, em função das modalidades lecionadas.

<u>Basquetebol</u>

A experiência vivenciada na modalidade de basquetebol foi positiva. Foi, em

conjunto com a ginástica acrobática, as primeiras modalidades que lecionei à TR, então, nas primeiras aulas, ainda tive algumas preocupações com o comportamento dos alunos, mas ao longo da UD foi deixando de ser tão recorrente, uma vez que já havia regras bem definidas e entendidas pelos alunos. Como era uma turma agitada, que não conseguia estar parada, foram utilizadas desde o início da UD estratégias para ter todos os alunos em atividade.

Não tive problemas com a motivação dos alunos uma vez que era uma modalidade que a maioria gostava e, por isso, estavam, geralmente, motivados.

Durante toda a UD os alunos estavam distribuídos por equipas, formadas de acordo com a avaliação diagnóstica, tentando que ficassem equilibradas e que houvesse diversidade e heterogeneidade de modo a promover e facilitar a aprendizagem cooperativa (Graça & Mesquita, 2009) que se mantiveram até ao fim. Todas as equipas tinham um capitão, definido por mim em conjunto com a PC pensado por ser um aluno com mais competência e que conseguisse ajudar os colegas.

De forma a ter todos os alunos envolvidos cognitiva e fisicamente na aula, havia diferentes tarefas, como a função de arbitragem (Anexo 9), o preenchimento dos boletins de jogo, o preenchimento de fichas de observação e trabalho de treino funcional, através do uso de cartões com os exercícios que tinham de realizar.

Uma das dificuldades que enfrentei, sobretudo nas primeiras aulas da UD, foi a tendência para me alongar demasiado nas explicações, particularmente no momento de apresentação das tarefas. Ao tentar justificar pormenorizadamente certos aspetos técnicos ou táticos do jogo, acabava por fornecer informação em excesso, o que, em vez de facilitar a compreensão, gerava por vezes confusão entre os alunos. Essa sobrecarga cognitiva interferia no ritmo da aula e reduzia a eficácia da instrução. Esta perceção levou-me a refletir sobre a importância de uma comunicação mais clara, objetiva e ajustada ao nível dos alunos, especialmente no início das tarefas, reservando explicações mais detalhadas para momentos oportunos de *feedback* individual ou coletivo.

De acordo com Rosado e Mesquita (2009), o *feedback* representa uma ferramenta essencial ao dispor do professor-estagiário para potenciar a

qualidade da interação pedagógica, contribuindo diretamente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Durante este ano letivo, procurei ter uma atenção constante à forma como transmitia *feedback*, garantindo que as correções estivessem alinhadas com os objetivos previamente definidos para cada tarefa. Para facilitar esse processo, incluí nos meus planos de aula palavras-chave orientadoras, que me ajudassem a manter o foco nas competências específicas a desenvolver e a tornar o *feedback* mais direto, claro e funcional.

Com o decorrer da prática letiva, compreendi que, em muitos casos, uma intervenção breve e intencional pode ser mais eficaz do que uma explicação longa e detalhada. Um simples gesto, uma palavra-chave bem escolhida ou uma pergunta objetiva revelaram-se estratégias com maior impacto no envolvimento e na compreensão dos alunos. Esta constatação reforçou a importância de ajustar o conteúdo, o tipo e a duração do *feedback* ao momento pedagógico, tendo em conta o nível de atenção e a fase da tarefa. Além disso, passei a valorizar mais os espaços de autorreflexão por parte dos alunos e o *feedback* entre pares, reconhecendo neles um forte potencial para o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica sobre a própria aprendizagem.

A UD terminou com o evento culminante, atividade na qual os alunos se mostraram muito empenhados e motivados, quer durante o evento, quer no momento de receberem os prémios (Anexo 10).

Um dos momentos gratificantes que me fez sentir que o trabalho desenvolvido durante o período valeu a pena foi quando a maioria da turma se inscreveu no torneio de basquetebol 3x3 da escola e participaram, primando por valores como empenho, cooperação, entreajuda e respeito por todos os envolvidos, contribuindo para um ambiente de competição justo e saudável. Além disso uma das equipas acabou por ser a vencedora do torneio.

Ginástica Acrobática

Durante o primeiro ano de mestrado tive a oportunidade de lecionar esta modalidade a alunos do ensino básico, o que se revelou uma vivência importante. Contudo, não me preparou o suficiente para a experiência que tive com a TR. Assim, como não tinha tanto domínio da modalidade tive de investir e

estudar mais de forma a encontrar estratégias que conduzissem os alunos à aprendizagem.

No início da UD, realizei um dossier de ginástica acrobática com os diferentes tipos de pegas e quando devem ser realizadas (Anexo 11), com diversos elementos de ligação, com uma variedade de figuras de pares, de trios e de grupo e o respetivo nível de dificuldade, que os alunos podiam utilizar nas coreografias e com informações sobre o esquema que iam ter de realizar.

Relativamente a esta modalidade, o objetivo foi colocar os alunos no centro do processo de ensino aprendizagem, competindo ao professor a preparação da turma, a supervisão e a monitorização da atividade, ao funcionar como um impulsionador da aprendizagem e aos alunos o desenvolvimento das experiências de aprendizagem (Farias et al., 2024).

Tal como em basquetebol, os alunos estavam distribuídos por equipas e dentro dessas equipas tinham diferentes funções (diretor, coreógrafo, maquilhador, figurinista e aderecista). Desta forma todos os alunos estavam envolvidos.

Antecipava cuidadosamente cada aula, refletindo várias vezes sobre o seu possível desenrolar antes da sua realização. Fazia questão de chegar com antecedência à sala de expressões para preparar todo o material necessário e organizar o espaço, enquanto mentalmente estruturava cada momento da sessão, prevendo estratégias, adaptações e formas de envolver os alunos de forma eficaz.

Um dos momentos de maior realização desta UD foi, sem dúvida, a apresentação final das coreografias. Esta fase permitiu evidenciar, de forma clara, o trabalho contínuo e empenhado que os diferentes grupos desenvolveram ao longo do período. Observou-se uma evolução significativa na organização coletiva, na criatividade e na coordenação dos movimentos, refletindo não só a apropriação dos conteúdos, mas também o espírito de cooperação e coesão grupal promovido pelo modelo. A qualidade das apresentações, aliada ao entusiasmo demonstrado pelos alunos, confirmou o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e reforçou a importância de proporcionar experiências autênticas e participativas no contexto da EF. A organização em equipas, onde

cada aluno contribui para o resultado final, ajuda a reduzir as diferenças individuais e promove uma participação mais ativa e consciente de todos nas tarefas, tanto no aspeto organizacional como no processo de aprendizagem (Graça & Mesquita, 2009).

Apesar de a ginástica acrobática ser, habitualmente, uma modalidade que gera alguma resistência por parte de vários alunos, na minha turma observou-se precisamente o contrário. Desde o início da UD, os alunos demonstraram uma atitude muito positiva, estando sempre envolvidos nas atividades propostas e revelando um forte sentido de compromisso com o trabalho desenvolvido. Um exemplo claro desse envolvimento foi a sua disponibilidade para, voluntariamente, permanecerem na escola em algumas quintas-feiras à tarde, fora do horário letivo, juntamente comigo e com a PC, com o objetivo de treinar e aperfeiçoar as coreografias em preparação para a avaliação. Este tipo de comportamento revela não só um elevado grau de motivação, mas também um sentido de responsabilidade e cooperação que importa valorizar. Através do trabalho em grupo, da definição de objetivos comuns e da partilha de papéis e responsabilidades, os alunos desenvolveram competências importantes, não apenas ao nível motor, mas também social e relacional, confirmando a relevância pedagógica de uma abordagem centrada na autonomia e na aprendizagem significativa.

4.3.2.2. O 2º Período - Da compreensão à intencionalidade: promover a participação, a autonomia e a motivação

Neste 2º período, notei uma progressão na minha consciência pedagógica. Direcionei o meu foco para a intencionalidade das práticas, isto é, cada proposta de aula era planeada para promover aprendizagens significativas, adaptadas aos objetivos do currículo e ao perfil dos alunos. Procurei estratégias que promovessem a autonomia, a motivação, o espírito de grupo, o respeito pelas regras e a valorização pela prática da atividade física. Neste período, dediquei-me, ainda, a refletir criticamente sobre o meu desempenho como mediador das aprendizagens. Foi uma fase de prática mais consciente, onde cada escolha tinha um propósito claro. A intencionalidade tornou-se um princípio orientador do meu trabalho.

Seguidamente, falarei sobre a prática pedagógica decorrente no segundo período, em função das modalidades lecionadas.

Voleibol

O Voleibol foi a modalidade que mais gostei de lecionar à TR. O facto de no 1º ano de mestrado termos tido um bom aprofundamento do conteúdo foi importante para me sentir mais confiante. Procurei estruturar a UD com base numa lógica centrada no jogo, promovendo a aprendizagem das componentes técnicas e táticas de forma integrada e contextualizada.

Procurei criar situações de aprendizagem significativas, onde os alunos fossem confrontados com desafios próximos da realidade do jogo. Envolvi os alunos em diferentes papéis – como jogadores, árbitros, capitães, registos – o que contribuiu para uma maior compreensão do jogo e um maior sentido de responsabilidade e cooperação dentro do grupo. Em todas as aulas proporcionei jogos (Anexo 12) a contar para a competição final (Anexo 13), o que aumentou a motivação e o envolvimento dos alunos.

Um dos momentos mais marcantes da unidade foi a atribuição aos grupos da responsabilidade de planear e orientar o aquecimento da turma. Segundo Siedentop et al. (2011), é uma forma eficaz de desenvolver a autonomia e promover habilidades como a liderança, a responsabilidade e a cooperação. No entanto, na primeira aula emergiram algumas dificuldades:

"Esta foi a primeira aula em que apliquei esta estratégia e, inicialmente, alguns alunos não levaram tão a sério o trabalho dos colegas e não estavam a dar o seu melhor pelo que tive de corrigir estes comportamentos. Após a minha intervenção já melhoraram o comportamento."

Diário de Bordo – Semana 19

Nas aulas seguintes, após a intervenção que tive na primeira aula, já correu bem melhor e verifiquei um forte envolvimento da parte dos alunos, que demonstraram iniciativa e criatividade na preparação das tarefas. Segundo Standage et al. (2006), atividades valorizadas e agradáveis para os alunos, aliadas a algum grau de autonomia, potenciam a motivação. Assim, tendo isso em consideração, houve algumas situações em que, após diálogo com os alunos sobre os exercícios que mais lhes agradavam lhes proporcionei possibilidade de escolha.

"Posteriormente, fizeram um exercício de sustentação de bola, previamente realizado e

solicitado pelos próprios alunos."

Diário de Bordo - Semana 21

A UD terminou mais uma vez com o evento culminante e respetiva atribuição de prémios (Anexo 10).

No final do período, houve o torneio da escola e voltei a ficar extremamente satisfeito quando quase todos os alunos optaram por participar, mesmo os que demonstravam mais dificuldades na modalidade, de forma muito empenhada e divertiram-se bastante.

Badminton

A UD de badminton revelou-se, desde o início, um dos principais desafios do meu estágio pedagógico, não só por se tratar da modalidade em que os alunos demonstravam menor interesse e maiores dificuldades, mas também pelas condicionantes externas que afetaram diretamente a gestão das aulas. Um dos fatores que mais condicionou o normal desenvolvimento das aulas foi a imprevisibilidade das condições climatéricas. Em dias de chuva, tinha de me socorrer do plano B e partilhar o espaço com outra turma, reforçando a importância de um planeamento antecipado e flexível. Bento (2003) enfatiza consistentemente a importância da flexibilidade, adaptação e prontidão para lidar com situações imprevistas no planeamento e na realização do ensino. Isso sugere a necessidade do professor ter estratégias alternativas ou a capacidade de as desenvolver em resposta à realidade da aula. Também Januário (1996), citado por Januário (2017), refere que um bom planeamento é um elemento chave para a prevenção de comportamentos desviantes, para a otimização do tempo útil de aula e para a eficácia pedagógica global, aspetos que se tornaram evidentes ao longo desta unidade.

O menor interesse inicial por parte dos alunos gerava um ambiente menos propício à aprendizagem, exigindo de mim um esforço acrescido na criação de estratégias motivacionais e na manutenção do envolvimento de todos. Face às características da turma, composta por alunos bastante ativos e com alguma propensão para a dispersão quando em inatividade, tornou-se fundamental garantir que todos tinham funções mesmo quando não estavam a jogar. Assim, implementei estratégias como o preenchimento de fichas de observação, a

atribuição de papéis de arbitragem (Anexo 14) e o preenchimento de boletins de jogo. Estas estratégias revelaram-se eficazes não só para manter os alunos envolvidos na tarefa, mas também para desenvolver neles um olhar mais crítico e reflexivo sobre o jogo e sobre os comportamentos dos colegas.

No início da unidade, enfrentei também algumas dificuldades na gestão da turma, sobretudo ao nível do controlo do comportamento e da atenção durante os momentos de instrução. Contudo, através da aplicação de pequenas estratégias, tais como o uso de instruções claras e breves, o posicionamento adequado no espaço e, particularmente, o pedido para os alunos se sentarem durante os momentos de explicação, foi possível melhorar significativamente a atenção e o clima de aula.

"A realização da instrução foi realizada com os alunos sentados, o que me permitiu maior controlo da turma e um ambiente mais propício à concentração e à escuta ativa."

Diário de Bordo - Semana 21

Como destaca Bento (2003), a competição é um tipo de atividade que pode ser conscientemente utilizada pelo professor para despertar a disponibilidade dos alunos, gerar prazer, entusiasmo e, por conseguinte, aumentar a sua motivação e empenho na aprendizagem. Neste sentido, uma estratégia adicional utilizada para incrementar a motivação dos alunos foi a utilização de exercícios de aquecimento com vertente competitiva.

"A aula iniciou-se com um exercício de velocidade de reação bem recebido pelos alunos dada a sua vertente competitiva. O exercício decorreu com um elevado nível de envolvimento e entusiasmo por parte dos alunos."

Diário de Bordo - Semana 21

A utilização do MED, ao proporcionar experiências autênticas, competitivas e participativas, foi também fundamental para o aumento da motivação dos alunos. Segundo Siedentop et al. (2011), a competição é uma ferramenta pedagógica essencial para aumentar a motivação, o envolvimento, o desenvolvimento de habilidades, a autoeficácia e a participação integral dos alunos em atividades físicas, promovendo uma experiência mais rica e significativa.

Esta experiência permitiu-me reconhecer a importância de antecipar cenários, de diferenciar estratégias conforme o contexto e de nunca desvalorizar

a dimensão motivacional da prática pedagógica, especialmente em modalidades em que a predisposição inicial dos alunos é reduzida.

No final do período, a UD terminou com o evento culminante, em conformidade com os princípios do MED. A estrutura competitiva do torneio, organizada de forma pedagógica e formativa, revelou-se significativa para os alunos, que evidenciaram bons níveis de motivação, envolvimento, sentido de responsabilidade, espírito competitivo e desejo de superação e permitiu não só consolidar aprendizagens técnico-táticas, mas também desenvolver competências sociais e de organização, fomentando um ambiente de cooperação, respeito pelas regras e valorização do esforço individual e coletivo (Anexo 10). Assim sendo, esta UD proporcionou-me aprendizagens valiosas sobre a complexidade do ato de ensinar e sobre a importância de articular a planificação com a gestão do grupo e a adaptação constante à realidade de ensino, reforçando a necessidade de um professor atento, flexível e estrategicamente preparado.

2º Ciclo - Motivar para aprender: a importância da vertente competitiva e da reflexão

Foi ao longo do 2.º período que, enquanto NE, tivemos a oportunidade de intervir num nível de ensino distinto daquele que predominava na nossa prática habitual. A lecionação a uma TP do 6.º ano de escolaridade constituiu uma experiência particularmente enriquecedora, permitindo-nos alargar o espectro da nossa intervenção pedagógica e adaptar as nossas estratégias a uma faixa etária com características bastante específicas. Esta experiência não se revelou totalmente nova, uma vez que, ao longo do 1.º ano do mestrado, já tínhamos tido contacto com turmas do 2.º ciclo do ensino básico, o que me conferiu maior segurança, conhecimento das dinâmicas etárias e maior capacidade de antecipação das necessidades pedagógicas destes alunos.

No decurso da PES, foi-nos possível lecionar diversas modalidades desportivas, distribuídas de forma equilibrada e articulada entre os membros do NE, permitindo uma gestão eficaz e colaborativa do processo de ensino. A UD de voleibol foi conduzida por dois dos colegas, seguindo-se a minha lecionação da UD de atletismo. Por fim, a modalidade de badminton foi orientada por outra

colega do núcleo. Este modelo de partilha revelou-se extremamente produtivo, traduzindo-se numa prática pedagógica coesa, comunicativa e centrada na melhoria contínua, em que a divisão de tarefas, a entreajuda e a reflexão conjunta foram pilares essenciais.

No que respeita à minha intervenção específica, lecionei conteúdos da modalidade de atletismo, mais concretamente a vertente do salto em altura com técnica de tesoura. Esta experiência exigiu de mim uma adaptação consciente do discurso e do comportamento pedagógico às características cognitivas e emocionais dos alunos mais novos. Nas primeiras interações, notei que utilizava um vocabulário excessivamente elaborado e técnico, o que dificultava a compreensão por parte dos alunos. Assim, por forma a comunicar melhor e a tornar a mensagem mais percetível, tentei adaptar o meu discurso ao nível de compreensão dos alunos (Rosado & Mesquita, 2009). Durante a primeira aula optei por uma abordagem por estações, mas confrontei-me com alguns comportamentos desviantes. Esta constatação levou-me a repensar a estratégia metodológica e, nas aulas subsequentes, optei por alterar a estratégia, o que se traduziu numa melhoria clara do comportamento, envolvimento e desempenho dos alunos. Esta mudança está registada no meu diário de bordo, onde refiro:

"…não os coloquei por estações e por esse motivo correu bem melhor do que estava à espera."

Diário de Bordo - Semana 24

Para além disso, utilizei estratégias motivacionais, como exercícios com componente lúdica e competitiva, que contribuíram de forma significativa para o aumento da participação e entusiasmo dos alunos nas tarefas propostas.

Assim, esta experiência com o 2.º ciclo revelou-se particularmente valiosa no meu percurso formativo, desafiando-me a refinar as competências comunicativas e metodológicas, e a adaptar constantemente a minha ação pedagógica às necessidades específicas dos alunos. O contacto com uma faixa etária distinta, as exigências de gestão comportamental e a necessidade de ajustar estratégias metodológicas tornaram esta etapa uma oportunidade única de crescimento profissional e de desenvolvimento de uma prática mais reflexiva, flexível e intencional.

Adicionalmente, o trabalho colaborativo desenvolvido no seio do NE, quer ao

nível da planificação como da reflexão conjunta sobre a prática, revelou-se essencial na construção de um pensamento pedagógico mais fundamentado, crítico e partilhado. A articulação com os colegas permitiu testar diferentes abordagens, enriquecer o processo de tomada de decisão e consolidar uma postura profissional cooperativa e aberta à melhoria contínua.

Por tudo isto, considero que esta intervenção no 2.º ciclo contribuiu de forma significativa para a consolidação da minha identidade profissional como futuro professor de EF, dotando-me de ferramentas práticas e reflexivas para enfrentar com maior confiança os desafios da docência em diferentes níveis de ensino.

4.3.2.3. O 3º Período - Da intencionalidade à adaptação: responder à diversidade e consolidar uma prática inclusiva

No terceiro e último período, a minha prática profissional atingiu um patamar mais maduro e flexível. Já conseguia ter um maior domínio da gestão do tempo, do espaço e da turma. Além disso, adquiri maior capacidade de adaptação à heterogeneidade da turma, nomeadamente aos diferentes níveis de aptidão física dos alunos, aos seus ritmos de aprendizagem e aos seus diferentes interesses. Assim, as aulas eram planeadas com diferenciação pedagógica intencional, promovendo a participação de todos com sucesso.

Este período também representou um salto na minha capacidade de refletir sobre as decisões pedagógicas tomadas em tempo real, ajustando o planeamento conforme a resposta dos alunos, sem perder de vista os objetivos definidos.

É de realçar que a interação com os colegas de trabalho e a PC foi muito importante nesta fase. As trocas de experiências e o *feedback* recebido ajudaram-me a construir uma identidade profissional mais crítica, colaborativa e consciente, orientada por valores de inclusão, responsabilidade e promoção do bem-estar dos alunos.

As modalidades desportivas abordadas neste período foram a ginástica acrobática + atividades rítmicas expressivas.

Ginástica Acrobática + Atividades Rítmicas e Expressivas

Esta modalidade culminaria com a apresentação da coreografia no Sarau da

escola a realizar no último dia de aulas.

Assim, foi adotado o MAC, dado que os alunos teriam igualmente um papel ativo na construção da apresentação para o Sarau. Foram disponibilizados materiais audiovisuais como fontes de inspiração e apoio técnico, valorizando a autonomia criativa e a capacidade de seleção informada de movimentos. Segundo Goodyear et al (2017), as tecnologias digitais constituem instrumentos pedagógicos valiosos no reforço do envolvimento dos alunos com as tarefas propostas, atuando como facilitadoras de processos de aprendizagem mais significativos e participativos. Ainda segundo os mesmos autores, o seu uso estratégico permite adotar abordagens centradas no aluno, promovendo experiências mais personalizadas e ajustadas às características de cada aluno e potencia a capacidade docente de fornecer *feedback* oportuno e adequado, essencial para o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos alunos. Nesta abordagem, procurei atuar como mediador da aprendizagem, promovendo o pensamento crítico, a tomada de decisão partilhada e a consolidação da responsabilidade individual no seio do grupo (Metzler, 2011). Além da parte da ginástica acrobática e de atividades rítmicas expressivas houve também a realização de "*slam dunks*" no minitrampolim. A participação nesta tarefa foi opcional. Os alunos que já tinham realizado anteriormente esta vertente com a PC mostraram-se mais à vontade, mas alguns alunos, oriundos de outras turmas, também manifestaram interesse em experimentar e depois fui eu e a PC a decidir quem iria realizar.

Um dos principais desafios desta unidade prendeu-se com a complexidade crescente da coreografia, a qual sofreu sucessivos ajustes ao longo das aulas fruto do processo criativo e da constante procura por coerência estética e equilíbrio técnico. Esta evolução obrigou-me a uma constante flexibilidade na planificação e gestão das aulas o que foi complicado para mim enquanto professor estagiário uma vez que ainda não tenho experiência, mas procurei sempre que tinha alguma dúvida esclarecer com a PC afim de estar sempre preparado em todas as aulas.

Foi uma modalidade que exigiu bastante de mim, uma vez que a coreografia ia sofrendo alterações constantes ao longo das aulas.

A UD culminou com a apresentação pública da coreografia no Sarau, realizado no último dia de aulas, perante a comunidade escolar.

A vivência deste processo reforçou, em mim, a convicção de que o ensino da EF pode e deve ser promotor de experiências educativas marcantes, capazes de desenvolver competências técnicas, sociais e pessoais, ao serviço de um ensino mais humano, participativo e transformador.

4.4. A avaliação

A avaliação em EF precisa de ser contínua e abrangente, tendo em consideração tanto os aspetos técnicos como os pedagógicos, de modo a favorecer o desenvolvimento integral dos alunos (Darido, 2004). O planeamento prévio permite definir os momentos de avaliação com função diagnóstica, formativa e sumativa, assegurando a sua coerência com os objetivos da UD. Os critérios de avaliação já estavam estabelecidos e aprovados. Ao longo do ano letivo, recorri a diferentes modalidades de avaliação com o objetivo de apoiar o processo de ensino e aprendizagem. Foram aplicados vários tipos de avaliação, como a prática, focada na execução técnica e desempenho motor, a comportamental, a participação, o empenho e a atitude dos alunos ao longo de cada UD e com valorização na participação de atividades como torneios da escola.

A observação contínua revelou-se uma ferramenta fundamental, como refere Aranha (2008), mas também complexa, essencialmente em jogos coletivos, nos quais a diferenciação pedagógica era exigente.

Ao longo do ano letivo, o NE utilizou as grelhas de avaliação criadas pelo grupo de EF para as diversas modalidades, introduzindo algumas alterações.

4.4.1. A avaliação diagnóstica

Segundo Fernandes (2009), a avaliação com função diagnóstica deve ser vista como uma ferramenta de regulação, possibilitando ao professor a identificação das dificuldades, a implementação de estratégias e a promoção de aprendizagens significativas. Em EF, esta modalidade da avaliação assume um papel fundamental enquanto ferramenta pedagógica, adaptando-se às especificidades das modalidades e das competências motoras, cognitivas e

socioafetivas a desenvolver.

Como Wardlaw (1978) refere, a avaliação diagnóstica tem como principal finalidade detetar dificuldades na aprendizagem e as suas causas, funcionando como ponto de partida para orientar o processo de ensino-aprendizagem. Na minha prática, esta avaliação inicial foi indispensável e foi realizada no início do ano letivo. Nestas situações, utilizei grelhas de avaliação já definidas pelo grupo de EF, segundo os Critérios Gerais e Específicos de Avaliação de EF da EC para analisar o domínio técnico e tático dos alunos, bem como os seus conhecimentos. Por exemplo, na avaliação do jogo de voleibol, observei o saber científico, técnico e tecnológico (identifica o problema, propõe soluções ajustadas, resolve o problema e aplica e conhece regras) e a consciência e o domínio do corpo (realiza ações técnico-táticas elementares como atacante com bola, realiza ações técnico-táticas elementares como atacante sem bola e realiza ações técnico-táticas elementares como defesa) (Anexo 15).

O objetivo foi sempre identificar os níveis de desempenho, os pontos a melhorar e os obstáculos ao desenvolvimento das competências, para construir um plano de ensino ajustado às necessidades do grupo.

Esta avaliação revelou-se indispensável para conhecer verdadeiramente os alunos, planear estratégias de ensino mais eficazes, antecipar dificuldades e promover uma progressão ajustada.

4.4.2. A avaliação formativa

A avaliação formativa, realizada ao longo do processo de aprendizagem, é fundamental para acompanhar o progresso dos alunos e ajustar as estratégias pedagógicas em tempo real, como destaca Wardlaw (1978). Esta avaliação contínua permitiu-me fornecer *feedback* construtivo aos alunos, ajudando-os a reconhecer os seus pontos fortes e as áreas a melhorar, promovendo uma aprendizagem dinâmica e em constante evolução.

O principal objetivo da avaliação formativa foi promover o progresso dos alunos ao longo das UD e identificar aspetos a melhorar para que cada um pudesse atingir um nível superior.

Nas modalidades coletivas, como basquetebol e voleibol, a avaliação formativa aconteceu frequentemente em jogo ou exercícios específicos que

simulavam situações reais de jogo. Nestes contextos, privilegiava o *feedback* imediato, centrando-me, sobretudo, na dinâmica de jogo ou na componente estratégica, e não tanto em aspetos técnicos isolados da modalidade.

Nas modalidades como ginástica, a avaliação formativa assumiu contornos igualmente relevantes. Durante esta modalidade, a observação direta e o *feedback* imediato foram essenciais para corrigir posturas, orientar a execução dos elementos e reforçar a confiança dos alunos.

Esta avaliação permitiu-me identificar rapidamente dificuldades específicas, como receios ou limitações, possibilitando intervenções mais direcionadas e eficazes.

4.4.3. A avaliação sumativa

Segundo Rosado e Colaço (2002), a avaliação sumativa não deve ser vista como uma alternativa à avaliação formativa, mas como um instrumento complementar que enriquece o processo de avaliação. A sua importância reside na capacidade de oferecer uma visão global e integrada do percurso do aluno, reunindo dados relevantes que reforçam e completam a informação recolhida ao longo da avaliação formativa. Este tipo de avaliação reflete o desempenho final do aluno e deve estar em conformidade com os objetivos de ensino e os conteúdos abordados, validando as aprendizagens realizadas ao longo da UD e permitindo verificar se os objetivos propostos foram atingidos.

A avaliação sumativa foi realizada no final de cada UD, articulando-se com a avaliação diagnóstica inicial e a avaliação formativa. Para este processo, utilizei grelhas de avaliação simples, focadas em poucos conteúdos, o que facilitou a observação e o registo dos dados. As grelhas foram fornecidas pela PC e a distribuição das ponderações nos diferentes domínios foi definida pelo grupo de EF (Anexo 16).

Foram também elaborados critérios específicos para uma aluna com atestado médico. Nas modalidades de ginástica acrobática e ginástica acrobática + atividades rítmicas expressivas, a aluna foi avaliada como a restante turma, mas, nas restantes modalidades, adaptei a sua avaliação. A principal diferença, em relação aos alunos com prática regular, residiu no facto de a percentagem dedicada à componente prática ser adaptada. Solicitei-lhe, ainda,

a realização de um trabalho escrito, relatórios das aulas e atividades como preenchimento de fichas de observação, auxílio aos colegas, arbitragem, etc. Esta abordagem garantiu que, mesmo estando dispensada da prática física, a aluna continuasse envolvida no processo de aprendizagem, promovendo a aquisição de conhecimentos teóricos e a reflexão crítica sobre as modalidades abordadas.

Nas modalidades coletivas (voleibol, basquetebol), a avaliação sumativa foi feita em situações reais de jogo, avaliando as habilidades técnico-táticas dos alunos em contexto autêntico, promovendo a transferência de competências para situações novas (MacPhail et al., 2021). Na ginástica acrobática e nas atividades rítmicas expressivas, a avaliação baseou-se nas apresentações das coreografias realizadas pelos alunos, com grupos heterogéneos e objetivos diferenciados, permitindo uma avaliação personalizada e adequada ao progresso individual. No geral, as avaliações sumativas destacaram-se pela diversidade de abordagens e pela tentativa de responder às especificidades de cada modalidade e cada aluno.

4.4.4. Auto e heteroavaliação

Implementei sistematicamente a autoavaliação, considerada por Rosado e Colaço (2002) um elemento crucial da avaliação formativa em EF. No final de cada aula e de cada período letivo, promovi momentos de reflexão individual e coletiva, onde os alunos partilharam perceções, identificaram dificuldades, esclareceram dúvidas e realizaram uma autoavaliação, atribuindo-se uma classificação de 0 a 4 relativamente ao seu desempenho e progresso. Estes momentos permitiram aos alunos tomar consciência do seu percurso, reconhecer pontos fortes e áreas a melhorar, e envolver-se ativamente no seu próprio processo de aprendizagem.

Acredito que esta prática de autoavaliação não só reforçou o compromisso dos alunos com a sua evolução, como também me forneceu dados valiosos para ajustar estratégias e tornar a avaliação mais justa e personalizada.

4.5. Reflexão e observação

Segundo Valério et al. (2024, p. 89),

> “Enquanto o desenvolvimento profissional está associado à aprendizagem que ocorre estritamente em cursos formais, a aprendizagem profissional constitui a aprendizagem que é realizada diariamente no âmbito do cumprimento do papel de professor ou estudante -FPEF. Abrange também a «aprendizagem formal», para além dos cursos ou instituições formais.”

Transversal às experiências de aprendizagem profissional relatadas nas secções anteriores está a questão da reflexão e observação.

Ainda antes do início formal da PES, recordo com clareza as inúmeras ocasiões, ao longo do primeiro ano do mestrado na FADEUP, em que foi enfatizada a importância da prática reflexiva no contexto da formação docente. Este foi um tema transversal a várias unidades curriculares, sendo continuamente sublinhado enquanto pilar essencial do desenvolvimento profissional do professor em formação. Desde então, fui sendo progressivamente sensibilizado para o valor da reflexão, não apenas enquanto estagiário, mas sobretudo como instrumento estruturante da prática pedagógica futura, permitindo uma tomada de decisão mais fundamentada, crítica e ajustada aos contextos específicos de intervenção.

Ao longo da PES, fui desenvolvendo de forma significativa a minha competência reflexiva, reconhecendo-a como um dos pilares fundamentais da construção da identidade profissional docente. A reflexão, mais do que um exercício ocasional, passou a assumir um carácter sistemático e intencional, integrando-se de forma transversal na minha prática quotidiana. Esta consolidou-se através de diferentes estratégias e momentos, destacando-se, desde logo, a sua formalização por escrito, através da realização dos diários de bordo, onde procurava analisar criticamente cada aula, identificando os aspetos positivos, as fragilidades e as possibilidades de melhoria. Segundo Nóvoa (2009), o registo escrito das vivências pessoais e práticas profissionais é essencial para a aquisição de uma maior consciência do trabalho e da identidade como professor.

Para além deste registo sistemático, a viagem de regresso a casa tornou-se,

muitas vezes, um espaço privilegiado para a reflexão individual, onde, num ambiente de maior distanciamento físico e emocional, revisitava mentalmente os episódios mais marcantes da aula, ponderando sobre as decisões tomadas e os seus efeitos na dinâmica de aprendizagem. Importa ainda referir o papel relevante da minha mãe, também ela professora, com quem partilhei frequentemente dúvidas e inquietações, beneficiando da sua experiência e do seu olhar externo e experiente, o que me ajudava, muitas vezes, a encontrar novas perspetivas ou estratégias alternativas.

Paralelamente, os momentos de reflexão coletiva com o NE revelaram-se igualmente enriquecedores. O confronto construtivo de ideias, a partilha de estratégias e a análise conjunta de situações pedagógicas promoveram aprendizagens mútuas e contribuíram para a construção de uma prática mais fundamentada, crítica e colaborativa.

Além disso, outro ponto crucial foi a observação das aulas dos meus colegas de núcleo e da PC que constituiu uma componente essencial e profundamente enriquecedora do meu processo formativo ao longo da PES (Anexo 17). Ao assistir às aulas dos meus colegas, pude identificar práticas eficazes que, posteriormente, procurei adaptar e transpor para o meu próprio contexto. Esta diversidade metodológica contribuiu para reforçar a minha flexibilidade pedagógica e para estimular a autorreflexão, ao permitir-me comparar as minhas decisões didáticas com as de outros estagiários em situações pedagógicas similares. Simultaneamente, permitiu-me desenvolver uma maior empatia profissional, reconhecendo que as dificuldades fazem parte do processo de crescimento e que a aprendizagem é também feita de tentativa, erro e ajustamento contínuo. Segundo Zeichner (2010), a observação crítica e reflexiva de práticas pedagógicas é essencial para o desenvolvimento da consciência profissional e para a construção de saberes práticos.

As observações realizadas ao longo da PES foram sistematicamente integradas nas reuniões do NE, funcionando como ponto de partida para discussões construtivas e fundamentadas sobre os aspetos positivos e os pontos a melhorar identificados nas práticas letivas analisadas. Estes momentos de partilha crítica assumiram-se como espaços de aprendizagem colaborativa,

onde, em clima de respeito e confiança mútua, procurávamos, em conjunto, refletir sobre decisões pedagógicas, estratégias metodológicas e formas de intervenção mais eficazes.

Através deste exercício contínuo de análise partilhada, foi possível promover um ambiente de cooperação genuína, em que cada elemento do NE contribuía com perspetivas, sugestões e experiências, enriquecendo a compreensão coletiva dos desafios e potencialidades do ensino. Esta dinâmica colaborativa revelou-se particularmente significativa para o meu crescimento profissional, pois evidenciou, de forma clara, as mais-valias do trabalho em equipa enquanto dispositivo potenciador de reflexão crítica, desenvolvimento profissional e construção de uma identidade docente mais sólida e fundamentada.

Para que a reflexão seja efetivamente aplicada na prática, Alarcão (2022) sugere várias estratégias que procurei seguir ao longo da PES, tais como: reservar tempo para refletir regularmente sobre a minha própria atuação, observar outros professores em ação, estar aberto a receber *feedback* de colegas e supervisores e participar ativamente em grupos de discussão ou comunidades de aprendizagem. Para a mesma autora, a reflexão é uma competência que se desenvolve e aprimora com a prática.

5. Área 2 - Participação na escola e relação com a comunidade

Ao longo deste ano letivo, tive a oportunidade privilegiada de integrar uma comunidade escolar sólida e de colaborar com profissionais altamente qualificados, cujo contributo, cada um à sua maneira, foi determinante para o meu crescimento profissional e pessoal. A minha participação nas diversas atividades promovidas pela EC permitiu-me apreender, de forma aprofundada, os seus valores e missão, proporcionando-me uma compreensão prática e enriquecedora do seu funcionamento interno.

Durante a PES, tive a oportunidade de participar ativamente em diversas atividades promovidas pelo grupo disciplinar de EF, assim como em iniciativas organizadas por alunos e docentes de outros departamentos. Paralelamente, estive presente em várias reuniões que refletem a rotina e os desafios diários da

profissão docente, tendo ainda acompanhado a PC nas múltiplas responsabilidades associadas à função de direção de turma. Este envolvimento diversificado está sintetizado no Anexo 18 e constituiu uma experiência enriquecedora que contribuiu de forma significativa para o meu desenvolvimento profissional, preparando-me de modo sólido e abrangente para os desafios que enfrentarei na minha carreira futura.

Os jogos entre professores e alunos

Todas as terças-feiras, ao final do dia, realizava-se no pavilhão da escola um jogo de futsal entre professores e alunos. Motivado pela minha paixão pelo futebol e pelo desejo de integrar-me na comunidade escolar, assumi uma presença ativa nestes encontros. A cada semana, uma turma diferente era convidada a participar, promovendo a diversidade de interações e o envolvimento de diferentes grupos de alunos. Quando não havia turma disponível, realizava-se um jogo apenas entre professores, o que reforçava o espírito de equipa e a camaradagem no corpo docente. Estes momentos permitiram-me estabelecer relações de confiança e proximidade tanto com professores experientes como com os alunos, criando um ambiente de convívio saudável que ultrapassava o contexto estritamente académico. Segundo Herelle et al (2025), interações sociais informais entre professores e alunos promovem uma maior empatia, facilitam a comunicação e aumentam a motivação e o envolvimento dos alunos nas atividades escolares. Assim, esta experiência contribuiu para a criação de um clima escolar mais inclusivo e colaborativo, essencial para o processo educativo.

Sarau escolar

No presente ano letivo, a EC promoveu, à semelhança de anos anteriores, o Sarau Escolar – um evento de cariz artístico e performativo, no qual os alunos apresentam coreografias desenvolvidas nas aulas de EF, com particular destaque para as expressões rítmicas e coreográficas.

Contudo, a realização do evento esteve inicialmente em risco, devido ao início de obras no espaço habitualmente utilizado para o efeito. Apenas com três semanas de antecedência face ao encerramento do terceiro período, foi

comunicada à comunidade escolar a decisão de manter o Sarau, desta vez a realizar-se no campo de jogos exterior da escola.

Face à exigência técnica e organizativa da coreografia, foram promovidas diversas aulas extra, às quais os alunos aderiram com entusiasmo e sentido de responsabilidade. Esta disponibilidade voluntária evidenciou o elevado nível de motivação e de compromisso com o projeto coletivo, confirmando a pertinência de propor tarefas autênticas, com um produto final visível e valorizado pela comunidade escolar.

No momento da apresentação pública, foi visível o empenho e a superação demonstrada pelos alunos, refletindo o trabalho desenvolvido ao longo do processo e esta decorreu de forma muito positiva, com os alunos a executarem a coreografia com elevado rigor técnico, sincronização e expressividade, demonstrando segurança e domínio da sequência construída. Este momento revelou-se particularmente significativo nos seus percursos formativos, ao permitir-lhes lidar com a exposição ao público, a gestão da ansiedade e a valorização da expressão corporal – competências transversais essenciais tanto em contexto académico como no futuro profissional.

Foi particularmente gratificante observar o orgulho e a satisfação manifestados pelos alunos após a apresentação, evidenciando não apenas o sucesso performativo, mas também o impacto formativo da experiência. Este desfecho confirmou a pertinência da abordagem adotada, onde a aprendizagem cooperativa, a autonomia criativa e o envolvimento ativo se articularam com uma proposta pedagógica significativa, exigente e autêntica.

Enquanto professor estagiário, esta experiência constituiu um marco importante no meu percurso, reforçando a perceção do impacto que a prática pedagógica pode ter no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. O reconhecimento espontâneo demonstrado no final da apresentação, através da emoção visível e de palavras de gratidão por parte dos alunos, evidenciou o papel transformador da EF e da figura docente no contexto escolar (Anexo 19).

6. Área 3 - Desenvolvimento profissional

6.1. Formações pedagógica realizadas

Ao longo do ano letivo, procurei investir na minha formação contínua

enquanto futuro professor de EF, frequentando diversas Ações de Formação que me possibilitaram aprofundar conhecimentos importantes no ensino de EF, tais como a inclusão, a avaliação, os modelos pedagógicos e a integração da tecnologia na planificação da aula e que contribuíram, assim, significativamente para o meu desenvolvimento profissional e para o enriquecimento da minha prática pedagógica.

6.1.1. Ação de formação: "Modelos pedagógicos no ensino da Educação Física: uma abordagem prática para professores"

Esta ação de formação, com uma carga horária total de 25 horas e um formato misto, integrando três sessões presenciais na EC (duas de 8 horas e uma de 4 horas) e duas sessões online com a duração aproximada de 2 horas, revelou-se uma experiência profundamente enriquecedora do ponto de vista formativo e profissional. A ação de formação teve como objetivos: capacitar os professores de EF a compreender e aplicar os modelos pedagógicos de forma adequada e eficaz, de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos; desenvolver habilidades técnicas, táticas e socioemocionais nos alunos, através de modelos pedagógicos inovadores e criativos; promover valores como cooperação, competição saudável e fair play, através de modelos pedagógicos que enfatizem a importância da responsabilidade pessoal e social e estimular a criatividade e a participação ativa dos alunos nas aulas de EF, através de modelos pedagógicos que valorizem a sua autonomia e criatividade. As sessões integraram componentes teóricas e práticas, permitindo a experimentação e consolidação dos conhecimentos adquiridos num ambiente de trabalho colaborativo e reflexivo.

Além do valioso contributo científico e pedagógico, a formação proporcionou momentos de significativa interação entre formandos e formadores, destacando-se pela criação de um clima de partilha, respeito e coesão que potenciou a construção de relações interpessoais sólidas. Este ambiente facilitador fomentou a entreajuda e o crescimento coletivo, permitindo-nos ampliar o nosso reportório de estratégias e instrumentos didático-pedagógicos, enriquecendo a nossa prática profissional.

6.1.2. Ação de curta duração: "Práticas Pedagógicas Inclusivas"

Esta ação de formação decorreu nos dias 17 e 24 de fevereiro de 2025, em formato online, com duas sessões de 1 hora e 30 minutos cada, e teve como principal objetivo sensibilizar a comunidade educativa para os princípios e práticas da educação inclusiva, promovendo uma reflexão crítica e participativa sobre a construção de ambientes escolares mais equitativos, acessíveis e promotores da diversidade.

Destaca-se, pela sua relevância pedagógica, a estratégia adotada no momento da inscrição, na qual os participantes foram convidados a apresentar previamente questões e dúvidas, permitindo à formadora orientar a abordagem dos conteúdos em função das reais necessidades e interesses dos formandos. Para além disso, a utilização de salas virtuais em pequenos grupos para a realização de atividades específicas e debates alargados favoreceu o envolvimento ativo dos participantes, promovendo a partilha de experiências, a construção colaborativa de conhecimento e o aprofundamento do pensamento crítico relativamente às temáticas abordadas.

6.1.3. Ação de curta duração: Avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos

Esta ação de formação de 3 horas realizou-se na EC, no dia 19 de março de 2025 e teve como objetivos: fundamentar opções de avaliação pedagógica autêntica e de aferição nos Jogos desportivos Coletivos (JDC); analisar problemas de aplicação de avaliação autêntica e propor soluções fundamentadas e desenvolver práticas de observação sistemática.

Importa destacar a relevância da componente prática desta formação, que permitiu, através da análise de vídeos de situações reais de jogo, uma articulação direta entre a teoria e a prática. Esta abordagem favoreceu a compreensão da aplicabilidade dos conceitos discutidos, consolidando os saberes adquiridos num contexto dinâmico e reflexivo, essencial para o desenvolvimento de uma prática avaliativa mais rigorosa, contextualizada e ajustada às reais exigências do ensino dos JDC.

6.1.4. Ação de curta duração: “Eficiência e inovação: o papel da Inteligência Artificial na planificação da disciplina de Educação Física”

Esta ação de formação realizou-se no dia 26 de março de 2025 e teve lugar na EC com a duração de 3 horas. Teve como objetivos compreender os fundamentos da inteligência artificial (IA), identificar ferramentas de IA, desenvolver habilidades práticas, promover a reflexão sobre ética e IA e estimular a inovação pedagógica.

Esta formação revelou-se particularmente pertinente, na medida em que permitiu compreender de forma clara e fundamentada como a inteligência artificial pode ser integrada de modo ético, responsável e eficaz na prática docente.

6.2. Estudo: Perceção dos alunos quanto ao desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social durante a participação numa unidade de ensino de Voleibol baseada no Modelo de Educação Desportiva.

Resumo

A promoção da responsabilidade pessoal e social é uma das metas fundamentais em EF, contribuindo para a formação de cidadãos autónomos, cooperativos e conscientes. O Modelo de Educação Desportiva (MED) tem revelado eficácia na valorização destas competências. Este estudo, de natureza mista, analisou a perceção de alunos de uma turma do 12.º ano sobre o seu desenvolvimento de responsabilidade pessoal e social durante a participação numa Unidade Didática (UD) de voleibol estruturada segundo o MED. Participaram alunos de uma turma com ambiente escolar positivo e desempenho escolar globalmente satisfatório. A recolha de dados foi realizada por meio de questionários aplicados antes e após a intervenção e de entrevistas em grupo focal após a intervenção. Os resultados obtidos evidenciam melhorias estatisticamente significativas nos níveis de responsabilidade pessoal e social dos alunos, após a implementação da UD de voleibol baseada no MED. A análise qualitativa dos dados reforça a eficácia da implementação do MED na UD de voleibol, ao favorecer um desenvolvimento harmonioso das dimensões pessoal e social dos alunos. O estudo revelou que é possível desenvolver a responsabilidade pessoal e social em alunos do ensino secundário, mesmo em contextos escolares estáveis e com bom rendimento académico. Este estudo reforça a importância de uma abordagem pedagógica intencional, centrada no aluno, que valorize não apenas os aspetos físicos e técnicos da Educação Física, mas também o crescimento humano dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL; VOLEIBOL.

Abstract

Promoting personal and social responsibility is one of the core goals of Physical Education, contributing to the development of autonomous, cooperative, and socially aware citizens. The Sport Education Model (SEM) has proven effective in fostering these competencies. This mixed-method study (quantitative and qualitative) examined the perceptions of 12th-grade students regarding their development of personal and social responsibility during a volleyball teaching unit based on the SEM. The participants belonged to a class with a positive school climate and generally good academic performance. Data were collected through pre and post-intervention questionnaires and focus group interviews after the intervention. The results obtained show statistically significant improvements in students' levels of personal and social responsibility after the implementation of the SEM-based volleyball teaching unit. Qualitative analysis of the data reinforces the effectiveness of SEM implementation in the volleyball teaching unit, as it promotes the harmonious development of students' personal and social dimensions. The findings suggest that the SEM can effectively promote socio-emotional competencies even in contexts without behavioral challenges, reinforcing its applicability across diverse student profiles. The study demonstrates that it is possible to develop personal and social responsibility among secondary school students, even in academically successful and behaviorally stable contexts. It reinforces the importance of intentional, student-centered pedagogical approaches that value not only the physical and technical aspects of Physical Education but also the human development of each student.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; SPORT EDUCATION MODEL; PERSONAL AND SOCIAL RESPONSIBILITY; VOLLEYBALL.

6.2.1. Introdução

A Educação Física (EF) desempenha um papel fundamental na formação integral dos alunos, não apenas ao nível do desenvolvimento motor e físico, mas também no que concerne às competências sociais e pessoais essenciais para a vida em sociedade (Hellison, 2011). No contexto escolar, a promoção da responsabilidade pessoal e social emerge como uma das metas educativas mais relevantes, uma vez que contribui para a construção de cidadãos mais conscientes, éticos e participativos (Escartí et al., 2010).

Os modelos pedagógicos centrados no aluno, como o Modelo de Educação Desportiva (MED), têm-se afirmado como abordagens eficazes para fomentar não só o desenvolvimento técnico, mas também o crescimento pessoal e social dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura (Siedentop et al., 2011).

Não obstante, um ensino verdadeiramente inclusivo cuida das necessidades de aprendizagem de todos os alunos, aqueles com melhor ou menor desempenho académico. Neste entendimento, permanece a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as experiências de participação em EF lecionada através de modelos pedagógicos centrados no aluno, tendo como participantes alunos com desempenho académico global satisfatório e decorrentes em contextos de EF não disruptivos. Interessa compreender como esses alunos percebem o seu próprio desenvolvimento de responsabilidade pessoal e social durante a participação numa unidade de ensino de voleibol estruturada segundo estes princípios. Compreender estas perceções é importante para ajustar as práticas pedagógicas, maximizando os impactos educativos.

Neste sentido, este estudo surge no âmbito do desenvolvimento profissional de um EE envolvendo a sua turma de 12º ano composta por alunos com um bom desempenho académico. Procurou-se desenvolver (ou refinar) o sentido de responsabilidade e bom comportamento interpessoal da turma, não apenas focando na participação crítica e consciente dos alunos nas atividades, mas também na possibilidade de aprofundar a análise das suas perceções em relação ao seu próprio desenvolvimento pessoal e social. Adicionalmente, o

contexto do ensino secundário, e em particular do 12.º ano, representa uma fase crítica de transição para a vida adulta, na qual a promoção de competências como a autonomia, a liderança e a responsabilidade assume uma relevância acrescida.

Este estudo foi conduzido ao longo de uma UD de voleibol. Pelas suas caraterísticas o voleibol, enquanto modalidade coletiva, constitui um cenário privilegiado para a exploração das competências do desenvolvimento pessoal e social, dado que exige dos praticantes cooperação, comunicação, respeito mútuo e tomada de decisões em grupo (Muñoz-Llerena et al., 2021).

6.2.2. Enquadramento teórico

Atualmente, o currículo educativo exige a formação completa e integrada dos alunos em todos os domínios, não só físico-motores, mas também cognitivos e sócio-afetivos sendo a responsabilidade pessoal e social um forte atributo deste desenvolvimento. Nesta medida, os modelos pedagógicos centrados no aluno surgem como resposta às limitações dos métodos tradicionais que frequentemente resultam numa aprendizagem passiva e desmotivadora sustentada na instrução direta e reprodução de conhecimento pelos alunos sem espaço de intervenção na construção da sua aprendizagem e na dos colegas (Casey & Goodyear, 2015). Modelos pedagógicos como o MED valorizam a participação ativa, o pensamento crítico, a tomada de decisões e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos alunos (Siedentop, 2011). Na prática, o foco centra-se em criar experiências de aprendizagem autênticas, significativas e contextualizadas, onde o aluno é agente do seu processo educativo (Muñoz-Llerena et al., 2021). Este enfoque é especialmente pertinente em modalidades coletivas, como o voleibol, onde as dinâmicas de grupo e a interdependência se tornam centrais para a aprendizagem (Siedentop et al., 2011).

A promoção da responsabilidade pessoal e social no contexto educativo tem vindo a ganhar crescente destaque, particularmente na EF, onde o desenvolvimento integral do aluno é um objetivo central (Hellison, 2011). A responsabilidade pessoal refere-se à capacidade do indivíduo para gerir o próprio comportamento, assumir o controlo das suas ações e reconhecer as

consequências das mesmas (Hellison, 2011). Já a responsabilidade social envolve a consciência e o compromisso ético com os outros, manifestando-se em atitudes como o respeito, a cooperação, a empatia e a justiça (Hellison, 2011).

Hellison (2011) conceptualiza a responsabilidade pessoal e social através de cinco níveis progressivos que refletem o crescimento pessoal: 1) respeito pelos outros, que é fundamental para criar um ambiente seguro e acolhedor; 2) participação e esforço, que enfatizam o compromisso individual; 3) autonomia, que estimula a autogestão e a tomada de decisões conscientes; 4) ajuda e liderança, que promovem o apoio aos pares; e 5) transferência das aprendizagens, que implica aplicar as competências adquiridas em contextos para além da aula.

Segundo Li et al. (2008), a perceção dos alunos acerca do desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social está fortemente associada à motivação intrínseca e ao seu envolvimento na aula, o que reforça a importância de estratégias pedagógicas que promovam a autonomia e o sentido de pertença. Assim, o ensino de EF transcende o domínio físico para incluir competências interpessoais e éticas, fundamentais para a formação do cidadão (Rink, 1993).

O MED, desenvolvido por Siedentop (1994) e atualizado por Siedentop et al. (2011), é caracterizado pela criação de unidades de ensino que simulam o contexto real do desporto, com fases organizadas e papéis rotativos (jogador, treinador, árbitro, etc.). Esta abordagem proporciona uma aprendizagem experiencial que facilita a compreensão profunda da modalidade e a internalização de valores associados ao desporto (Menéndez & Fernández-Río, 2017).

A estrutura do MED promove a responsabilidade dos alunos ao atribuir-lhes papéis diversos, fomentando competências como o trabalho em equipa, a liderança e a tomada de decisão (Siedentop et al., 2011). A motivação dos alunos tende a aumentar pela perceção de relevância e autenticidade da experiência (Siedentop et al., 2011).

O voleibol é uma modalidade particularmente adequada para a promoção da responsabilidade pessoal e social devido à sua dinâmica coletiva, que requer

comunicação eficaz, cooperação, liderança e respeito pelas regras e colegas. Estudos apontam que unidades de ensino estruturadas segundo o MED em voleibol promovem melhorias significativas na perceção dos alunos sobre o seu crescimento pessoal e social (Muñoz-Llerena, 2021).

Segundo Silva (1998), o voleibol pode ser um espaço de aprendizagem social, colaborativa e construtivista no contexto específico do ensino do voleibol. Assim, o voleibol, enquanto modalidade coletiva de características dinâmicas e interdependentes, constitui um espaço pedagógico privilegiado para desenvolver competências sociais, reforçando o sentido de pertença, a tomada de decisão partilhada e o compromisso com o grupo. Este enquadramento vai ao encontro dos princípios dos modelos centrados no aluno e justifica a sua aplicação no presente estudo.

6.2.3. Objetivos do estudo

Este estudo pretendeu analisar a perceção dos alunos quanto ao desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social, tendo participado em aulas de EF lecionadas com recurso ao MED. Pretendeu-se, igualmente, compreender de que forma as características distintivas do MED poderão ter contribuído para a promoção e o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social dos alunos no contexto das aulas de EF.

6.2.4. Metodologia

6.2.4.1. Participantes e contexto

O presente estudo foi realizado numa turma do 12.º ano de escolaridade, pertencente a uma escola secundária, durante o ano letivo de 2024/2025. A turma era constituída por 27 alunos, dos quais 14 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. A média de idades dos discentes era de 16,7 ± 0,44 anos. Importa referir que a maioria dos alunos não possuía experiência prévia na modalidade de voleibol fora do contexto das aulas de EF.

6.2.4.2. Programa pedagógico

A Tabela 2 apresenta a estrutura global da UD de voleibol, constituída por 11 aulas, com os conteúdos específicos do MED aplicados. A primeira aula foi destinada à apresentação da constituição das equipas e foi solicitado aos alunos

a escolha e criação de uma cor, um logótipo, um grito, um lema e um hino, por equipa. Além disso foram-lhes explicadas as características globais do modelo pedagógico utilizado, o MED, assim como as suas características (a afiliação, com a constituição de equipas que se mantiveram durante a UD com equipamentos e funções; a época desportiva, com um calendário competitivo; a competição formal, com um calendário de jogos, um formato de competição e noção de rivalidade; o evento culminante, com prémio para os resultados desportivos e para o *fair-play*; a festividade, com rituais; e o record, com a classificação da Liga (Siedentop et al., 2011). A avaliação diagnóstica foi efetuada no 1º período apesar desta modalidade só ter sido lecionada no 2º período. A constituição das equipas foi realizada pelo Estudante Estagiário (EE) e pela Professora Cooperante (PC) tentando que ficassem equilibradas e que houvesse diversidade e heterogeneidade de modo a promover e facilitar a aprendizagem cooperativa (Graça & Mesquita, 2009).

Tabela 2 - Conteúdos do MED aplicados na UD de Voleibol.

Aula nº	Conteúdos do MED aplicados na UD de Voleibol
1	Apresentação do MED, constituição das equipas, cor, logótipo, grito, lema e hino. Explicação das funções: arbitragem, registos, capitães. Funções exercidas: capitães, registos, arbitragem. Uso de *skill cards*. Realização do questionário inicial para o estudo de investigação.
2	Funções exercidas: capitães, registos, arbitragem, observação. Uso de *skill cards*. Competição Época Desportiva.
3	Funções exercidas: capitães, registos, arbitragem, observação. Uso de *skill cards*.
4	Aquecimento planeado e orientado por uma equipa e supervisionado pelo professor. Funções exercidas: capitães, registos, arbitragem, observação. Uso de *skill cards*. Competição Época Desportiva.
5	Aquecimento planeado e orientado por uma equipa e supervisionado pelo professor. Funções exercidas: capitães, registos, arbitragem, observação. Uso de *skill cards*. Competição Época Desportiva.
6	Aquecimento planeado e orientado por uma equipa e supervisionado pelo professor. Funções exercidas: capitães, registos, arbitragem, observação.

	Uso de *skill cards*. Competição Época Desportiva.
7	Aquecimento planeado e orientado por uma equipa e supervisionado pelo professor. Funções exercidas: capitães, registos, arbitragem, observação. Uso de *skill cards*. Competição Época Desportiva.
8	Aquecimento planeado e orientado por uma equipa e supervisionado pelo professor. Funções exercidas: capitães, registos, arbitragem, observação. Uso de *skill cards*. Competição Época Desportiva.
9	Aquecimento planeado e orientado por uma equipa e supervisionado pelo professor. Funções exercidas: capitães, registos, arbitragem, observação. Uso de *skill cards*. Competição Época Desportiva.
10	Funções exercidas: capitães, registos, arbitragem, observação. Competição Época Desportiva.
11	Funções exercidas: capitães, registos, arbitragem. Evento culminante. Cerimónia de entrega de prémios às equipas.

Para além dos jogos realizados no final de cada aula que contavam para a competição, também houve exercícios incorporados nas aulas que contavam para a mesma. Além disso, também podiam perder pontos caso houvesse comportamentos desviantes.

As aulas iniciavam com a apresentação dos conteúdos que iriam ser abordados. Nas primeiras aulas o aquecimento foi preparado pelo EE para os alunos perceberem o que era fundamental e para terem ideias do que podiam fazer. A partir da 4ª aula, à vez, uma equipa era responsável por planificar e operacionalizar o aquecimento. Tinham de enviar o plano previamente para lhes ser dado o *feedback* com a devida antecedência e para que pudessem refletir sobre as questões que lhes colocava. No dia, tinham de chegar mais cedo para montar os exercícios e depois eram eles que explicavam e punham em prática as suas ideias. Durante os diferentes exercícios os alunos mantinham-se sempre com as suas equipas salvo se estivesse a faltar alguém e fosse necessário ajustar. Durante o *feedback*, o EE procurou várias vezes fornecê-lo ao capitão para que ele depois conseguisse ajudar os colegas. No final de cada aula era realizada a autoavaliação e uma reflexão partilhada sobre o que tinha corrido

bem e o que podia ser melhorado.

O evento culminante foi um torneio de apenas uma aula. Foi pensado assim para dar oportunidade às outras equipas de vencer e foi o que acabou por acontecer. Durante o evento os alunos, alternadamente, assumiram funções de arbitragem e de registo. O capitão de cada equipa manteve-se durante toda a UD, uma vez que foi escolhido pelo EE e pela PC como sendo o mais indicado pelas suas competências e responsabilidade.

6.2.4.3.Recolha e análise de dados

Existem duas fontes principais de dados: questionários, recolhidos no início e final da UD e entrevistas de grupo focal aplicadas no final da UD.

Dados quantitativos:

Para a recolha de dados quantitativos, recorreu-se ao *Personal and Social Responsibility Questionnaire* (PSRQ), desenvolvido por Li et al. (2008) e traduzido para a Língua Portuguesa por Martins et al. (2015). Este instrumento é composto por 14 itens organizados em dois domínios principais: responsabilidade pessoal e responsabilidade social.

O domínio da responsabilidade pessoal integra os níveis II (itens 8, 9, 11 e 13) e III (itens 10, 12 e 14), sendo que o item 14 apresenta formulação negativa, implicando a inversão da pontuação para efeitos de análise. Por sua vez, o domínio da responsabilidade social contempla os níveis I (itens 1, 2 e 6) e IV (itens 3, 4, 5 e 7). A resposta a cada item foi dada através de uma escala de Likert de 6 pontos, variando entre 1 ("discordo totalmente") e 6 ("concordo totalmente").

Os dados recolhidos através dos questionários foram tratados estatisticamente no software SPSS (versão 27). Para cada domínio (responsabilidade pessoal e responsabilidade social) e para cada nível (I, II, III e IV), calcularam-se as médias e os desvios-padrão (DP) relativos aos momentos de pré-teste e pós-teste. Para analisar as diferenças entre os dois momentos de avaliação recorreu-se ao teste não paramétrico de Wilcoxon. Estabeleceu-se um nível de significância de $p \leq 0,05$ e, adicionalmente, foi calculado o tamanho do efeito (r) com o objetivo de aferir a magnitude das diferenças observadas,

segundo a classificação de Cohen (2013): pequena: r = 0,10; média: r = 0,30; grande: r = 0,50.

Dados qualitativos:

Foram realizadas duas entrevistas, a dois grupos de cinco alunos, com o objetivo de aprofundar a compreensão acerca das experiências vivenciadas pelos alunos, na sua perspetiva. A escolha dos alunos, em cada grupo, foi intencional e baseou-se nos seguintes critérios: conter alunos do sexo feminino e masculino e conter alunos considerados mais e menos responsáveis. As entrevistas tiveram um caráter semiestruturado de respostas abertas, possibilitando aos alunos expressarem-se livremente. As entrevistas foram estruturadas com as seguintes dimensões: (1) pergunta geral, (2) perguntas sobre o MED, (3) perguntas sobre a responsabilidade pessoal, (4) perguntas sobre responsabilidade social, (5) perguntas sobre a aplicação fora do contexto desportivo.

As entrevistas foram realizadas numa sala virtual (via zoom), de modo a assegurar privacidade e tiveram uma duração entre 28 e 35 minutos. Para o registo áudio, recorreu-se à utilização de um dispositivo móvel. Os dados áudio foram posteriormente transcritos para texto com recurso a uma plataforma online. As transcrições foram posteriormente analisadas confrontando a transcrição com o áudio para colmatar eventuais erros. Durante esse processo, procurou-se preservar integralmente o discurso dos alunos, mantendo inalteradas tanto as expressões utilizadas como a estrutura gramatical.

Previamente à análise dos dados foi feito um treino com um professor especialista, no qual foi analisada uma base de dados não relacionada com o estudo, seguindo os vários passos da análise temática. No caso concreto do presente estudo, o processo de análise seguiu as seis fases propostas por Braun & Clarke (2006) no conjunto do conteúdo das transcrições das entrevistas, num percurso sistemático e recursivo. A primeira fase envolveu a familiarização aprofundada com os dados, que incluiu a transcrição integral das entrevistas e leituras repetidas para imersão. Seguiu-se a geração de códigos iniciais, identificando sistematicamente características interessantes nos dados e compilando extratos relevantes. A terceira fase consistiu na procura de temas,

organizando os códigos em potenciais temas e agrupando extratos. Na quarta fase, procedeu-se à revisão dos temas, quer ao nível dos extratos codificados quer em relação ao conjunto total de dados. A quinta fase dedicou-se à definição e nomeação dos temas finais, identificando a essência de cada um e escolhendo nomes concisos e descritivos. Por fim, a sexta fase focou-se na apresentação dos resultados, apresentando os temas de forma coerente e lógica, suportados por enxertos que representam exemplos dos dados recolhidos. Esta abordagem metodológica possibilitou uma compreensão mais aprofundada dos fenómenos observados, em consonância com os objetivos do estudo. O Anexo 20 expõe as categorias de codificação adotadas no processo analítico.

Relativamente aos cuidados éticos, o estudo foi desenvolvido após a obtenção das autorizações assinadas pelos encarregados de educação dos alunos. Paralelamente, foram salvaguardados o anonimato e a confidencialidade dos participantes, garantindo-se a proteção integral das suas identidades e dados pessoais ao longo de todo o processo.

6.2.5. Resultados

Dados quantitativos

A Tabela 3 apresenta os resultados da perceção dos alunos acerca da responsabilidade pessoal e social, para cada momento de aplicação dos questionários. A análise dos resultados obtidos através do teste de Wilcoxon revelou diferenças estatisticamente significativas entre os momentos pré e pós-teste nos domínios da responsabilidade social e pessoal.

Relativamente ao domínio da responsabilidade social registou-se um aumento das médias de 5,46 (DP=0,37) no pré-teste para 5,62 (DP=0,30) no pós-teste (Z= -2515, p=0,012, r=- 0,48). O valor de r = -0,48, muito próximo de 0,50, significa um tamanho de efeito médio/grande.

No que diz respeito ao domínio da responsabilidade pessoal verificou-se um aumento das médias de 5,40 (DP=0,52) no pré-teste para 5,61 (DP=0,40) no pós-teste (Z= -3,68, p<0,001, r= -0,71). O valor de r obtido neste domínio, superior a 0.50, corresponde a um tamanho de efeito grande.

Tabela 3 - Medidas Descritivas.

DOMÍNIO		PRÉ-TESTE MÉDIA (DP)	PÓS-TESTE MÉDIA (DP)	p (Z)	r
Responsabilidade Social	Nível I	5,54 (0,44)	5,72 (0,34)	0,015* (-2,435)	-0,47
	Nível IV	5,39 (0,53)	5,55 (0,39)	0,033* (-2,134)	-0,41
	Total	5,46 (0,37)	5,62 (0,30)	0,012* (-2,515)	-0,48
Responsabilidade Pessoal	Nível II	5,41 (0,63)	5,59 (0,46)	0,005* (-2,811)	-0,54
	Nível III	5,40 (0,69)	5,64 (0,52)	0,002* (-3,165)	-0,61
	Total	5,40 (0,52)	5,61 (0,40)	≤0,001** (-3,680)	-0,71

Nota: *p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,001

Dados qualitativos

As entrevistas realizadas permitiram obter dados complementares aos resultados quantitativos. A análise de conteúdo foi realizada com base em categorias pré-definidas (respeito, participação e esforço, autonomia, liderança, transferência e relação entre o MED e o desenvolvimento pessoal e social).

Respeito

Na categoria Respeito, os alunos referiram: "*… tentei seguir sempre as regras que o professor colocava. Tentei respeitar os meus colegas. E eu acho que o fiz com sucesso*" (Grupo 2_Aluna 2); "*Já não dou tantas vezes com o pé, por exemplo. Do professor tanto me chamar a atenção e eu perceber que esta não era uma atitude correta*" (Grupo 2_Aluno 1); "… *cumpri tudo o que nos é pedido durante as aulas*" (Grupo 1_Aluna 1).

Participação e esforço

Na categoria Envolvimento, os alunos mencionaram: "*… senti-me bem nas aulas. Eu acho que foram aulas bem delineadas, com bom planeamento*" (Grupo 2_Aluno 1); "*Feliz. Senti-me feliz e realizado. É um desporto que eu gosto de praticar.*" (Grupo 2_Aluno 1); "*Quando estava a realizar as aulas eu sentia-me motivada, achei que as aulas foram bem planeadas*" (Grupo 2_Aluna 1).

A Habilidade Motora foi destacada: "*O professor ensinou-me como é que se fazia mais direito. E eu tentei aprender dessa maneira e até que resultou*"; "*Acho que consegui até aprender mais do que nos outros anos*" (Grupo 2_Aluno 2).

A Cooperação foi outro aspeto mencionado: "*Até nos conseguimos relacionar*

melhor com pessoas que não pensávamos que nos íamos dar tão bem e isso proporciona um melhor ambiente na equipa" (Grupo 1_Aluna 2); … *tentei ajudar os meus colegas a desenvolver mais competências que se calhar não tinham ou tinham menos desenvolvidas*" (Grupo 1_Aluna 1); "…*podíamos não concordar em algumas coisas, mas assim tínhamos de nos juntar para conseguir ganhar à outra equipa*" (Grupo 1_Aluna 1).

Autonomia

A Tomada de Decisão foi realçada: "*Liberdade para fazermos os nossos exercícios de aquecimento … para pensar em outros exercícios diferentes e que nós gostávamos de fazer habitualmente*" (Grupo 1_Aluno 2); "*O professor dava um tempinho para nós podermos jogar com e contra quem quiser. Eu acho que isso é fixe*" (Grupo 1_Aluno 3).

Os alunos expressaram também a sua Opinião: "*… houve algumas situações em que, no final da aula, eu me dirigi ao professor e dei algum feedback em relação a alguns exercícios, algumas sugestões em relação a coisas que nós poderíamos fazer mais nas aulas e depois o professor foi ao encontro das minhas sugestões. E acho que isso também é algo que ajuda a moldar um bocadinho as aulas de acordo com o que nós procuramos, o que o professor também procura e acaba por conjugar os nossos interesses e também entra um bocadinho nesse campo da autonomia*" (Grupo 2_Aluno 1).

Houve menção também ao Autocontrolo: "*sabíamos que a nossa parte emocional, se nós ficássemos zangados com alguma coisa e começássemos a jogar de maneira diferente, isso iria afetar a equipa. Ou seja, o facto de nós termos noção que a nossa parte emocional não nos iria afetar só a nós, mas várias pessoas que estavam a lutar pelo mesmo objetivo que nós, acho que é algo que nós também aprendemos a controlar e a moderar*" (Grupo 1_Aluna 2).

Liderança

Os alunos salientaram a Iniciativa: "*quando eles estavam a errar ou quando estavam a cometer pequenas falhas, tentei corrigir para crescermos em conjunto, porque esperamos o mesmo deles, quando virem em nós pequenas falhas, também tentarem ajudar*" (Grupo 2_Aluno 2); "*eu tento sempre dizer,*

agora jogamos assim, depois jogamos assim, para tentar também melhorar a equipa" (Grupo 2_Aluna 3).

Na Motivação dos Colegas, os alunos mencionaram: "*Acho que consegui unir a equipa, consegui fazer com que os objetivos de cada pessoa fossem um objetivo geral da equipa*" (Grupo 2_Aluna 1). Em contrapartida: "… *na minha equipa eu acho que isso foi uma coisa um bocado difícil de conseguir. O trabalho em equipa foi algo que nós tivemos de trabalhar muito porque lá está, desequilibrávamos emocionalmente mais facilmente, se calhar depois isso interferia com o jogo*" (Grupo 1_Aluna 1).

Quanto à Responsabilidade no Papel os alunos realçaram: "*Sempre que alguém falhasse eu apoiava, se alguém se estivesse a distrair mais eu chamava a atenção dizendo que estávamos na aula*" (Grupo 2_Aluna 2).

Transferência

Relativamente à Aplicação no Quotidiano, os alunos referiram: "…*muitas vezes nós, na EF, estamos obrigados a trabalhar com pessoas que se calhar não gostamos tanto e não são tanto o nosso estilo. E acho que a vida real é isso mesmo. Porque nós temos que saber trabalhar, mesmo nas organizações escolares ou mesmo cá fora, nós temos que saber lidar com outras pessoas, mesmo que não gostemos delas*" (Grupo 2_Aluna 1); "*Eu também, como pratico futebol, entreajuda e a liderança também é muito importante nesse aspeto, na equipa que eu jogo e assim*" (Grupo 2_Aluno 1).

A Manutenção de Comportamentos fora da EF foi destacada: "*Ainda tento ajudar os outros mesmo sem ser na aula de EF*" (Grupo 1_Aluno 1).

Relação entre o MED e o desenvolvimento pessoal e social

Os alunos destacaram a Motivação com a Competição: "*Aquilo que é o torneio e a competitividade, a mim isso chama-me sempre mais a atenção*" (Grupo 1_Aluno 1); "*O maior interesse foi o torneio*" (Grupo 2_Aluna 3); "*eu prefiro estar a jogar um 4x4 em que vale alguma coisa e estou a querer ganhar do que estar a jogar por jogar. Dá sempre aquela pica, aquela vontade de jogar adicional*" (Grupo 2_Aluno 1).

Houve também destaque para os Relacionamentos Sociais: "…*pelo facto de*

nós estarmos a trabalhar constantemente com os nossos colegas, um pode saber mais de uma coisa e outro pode saber mais de outra, e acho que isso contribui para os nossos conhecimentos" (Grupo 1_Aluna 1); "…*queremos que a nossa equipa evolua, então temos de ajudar os nossos colegas para conseguir chegar mais longe. … fomos conhecendo melhor os nossos colegas dentro da equipa, e também os nossos adversários"* (Grupo 1_Aluna 2).

Referiram a importância de Experienciar outros Papéis: "*Ou seja, faz-nos ver aquilo que nós, se calhar, não vemos porque não praticámos o desporto, mas conseguimos observar através deste modelo*" (Grupo 1_Aluno 1); "*Eu acho que este modelo nos transmite um bocadinho de todas as partes importantes que são necessárias para nós ficarmos a conhecer o desporto e a saber o que se passa mesmo dentro dele*" (Grupo 1_Aluno 1).

Os alunos destacaram a Manutenção das Equipas: "*Eu também achei muito bom as equipas manterem-se ao longo do período, porque assim, nós também fomos conhecendo melhor os nossos colegas dentro da equipa, e também os nossos adversários, porque nós conseguimos jogar contra eles, tivemos também de conhecer a forma deles jogarem, etc, e eu achei isso muito bom, as equipas manterem-se*" (Grupo 2_Aluno 2).

Os alunos referiram também a importância de Unidades Longas para melhor assimilação/desenvolvimento dos conteúdos/competências: "*eu acho que se nós tivéssemos um bocadinho mais tempo para fazer e mais tempo para jogar e para trabalhar, conseguiríamos melhorar*" (Grupo 2_Aluno 1).

6.2.6. Discussão dos resultados

Os resultados obtidos neste estudo evidenciam melhorias estatisticamente significativas nos níveis de responsabilidade pessoal e social dos alunos do 12.º ano, após a implementação da UD de voleibol baseada no MED.

No que se refere à perceção de responsabilidade pessoal dos alunos, nos dois momentos de aplicação do questionário, verificaram-se ganhos significativos nos dois níveis analisados, com valores de r entre -0,54 e -0,71, correspondendo a tamanhos de efeito elevados (Cohen, 2013). Este resultado reforça a eficácia da intervenção na promoção de competências como a participação e esforço (Nível II) e a autonomia (Nível III).

A literatura tem destacado a centralidade do envolvimento ativo e da autorregulação no desenvolvimento da responsabilidade pessoal. Hellison (2011) salienta que o Nível II implica o aluno empenhar-se independentemente do seu sucesso imediato, o que está diretamente relacionado com o aumento de esforço identificado nos dados. Já o Nível III, focado na tomada de decisões autónomas e responsáveis, parece ter sido especialmente promovido através da estrutura do MED, que confere aos alunos papéis de liderança e organização (Siedentop et al., 2011). Estes dados são coerentes com os resultados de estudos que associam práticas pedagógicas centradas no aluno ao desenvolvimento da autonomia e do compromisso (Silva & Kinchin, 2017; Wallhead & O'sullivan, 2005). Em particular, a intervenção pedagógica centrada na prática socialmente responsável em voleibol - tal como proposta por Silva (1998) - fomenta uma aprendizagem construtivista e cooperativa, alinhada com os resultados obtidos.

No domínio da responsabilidade social, também se registaram melhorias estatisticamente significativas nos dois níveis em estudo (nível I - respeito e nível IV - liderança), com tamanhos de efeito médio/grande (r entre -0,41 e -0,48). Segundo Cohen (2013), valores de coeficiente de correlação em torno de 0,45 a 0,49 são considerados efetivamente fortes em termos práticos, encaixando-se na categoria de tamanho de efeito grande.

O desenvolvimento destas dimensões sociais está diretamente relacionado com a estrutura cooperativa do jogo de voleibol, que exige comunicação, respeito pelas regras e colaboração para alcançar objetivos comuns. A literatura sublinha que o contexto desportivo, quando intencionalmente estruturado, pode ser um espaço privilegiado para a promoção da empatia, cooperação e justiça (Gano-Overway et al., 2009). A presença de papéis rotativos (como árbitros e capitães) na UD, tal como proposto no MED, permitiu que os alunos desenvolvessem competências interpessoais fundamentais, como a escuta ativa, o respeito por opiniões diferentes e o cuidado com os colegas, tal como defendido por Wallhead & O´Sullivan, citados por Hastie et al. (2011).

A análise qualitativa dos dados reforça a eficácia da implementação do MED na UD de voleibol, ao favorecer um desenvolvimento harmonioso das dimensões

pessoal e social dos alunos. Esta metodologia potenciou a autonomia, a perceção de competência e o estabelecimento de relações interpessoais positivas, fatores essenciais para uma educação integral. A participação ativa dos alunos, a diversidade de tarefas e a possibilidade de tomada de decisão contribuíram para um ambiente de aprendizagem mais significativo e motivador. O MED, ao centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno, promoveu o exercício da escolha e a autorregulação.

No presente estudo, os participantes pertencem a uma turma com bons resultados académicos, com um ambiente escolar positivo, o que valida a eficácia do modelo utilizado para potenciar competências pessoais e sociais em alunos com bom desempenho.

6.2.7. Limitações do estudo

Apesar dos resultados encorajadores e da relevância das conclusões obtidas, o presente estudo apresenta um conjunto de limitações que devem ser reconhecidas e consideradas na interpretação dos dados.

A amostra foi composta por apenas 27 alunos de uma turma do 12.º ano, o que limita a generalização dos resultados. Trata-se de uma turma com características muito específicas - alunos com bom desempenho académico, bom comportamento e contexto relacional estável - o que pode ter influenciado positivamente a predisposição para desenvolver competências de responsabilidade pessoal e social. Este contexto poderá não refletir o que acontece em turmas com características mais heterogéneas ou com desafios comportamentais mais acentuados.

A intervenção teve uma duração limitada a uma UD de voleibol com 11 aulas. Segundo Hastie (2011), o desenvolvimento efetivo de competências como a responsabilidade requer tempo, continuidade e consistência pedagógica. Uma intervenção mais prolongada poderia ter proporcionado resultados mais robustos e observáveis, nomeadamente ao nível da transferência para outros contextos.

A escolha do voleibol como única modalidade para a implementação do modelo pode limitar a abrangência dos resultados. Ainda que o voleibol favoreça a cooperação e o trabalho em equipa, o impacto dos modelos centrados no aluno poderá variar de acordo com a modalidade utilizada.

Outro fator prende-se com a subjetividade inerente às perceções dos alunos, que podem estar influenciadas por variáveis externas, como o relacionamento com o docente ou o clima escolar, não totalmente controladas neste estudo.

6.2.8. Conclusão

O presente estudo teve como objetivo analisar o impacto de uma intervenção pedagógica baseada no MED no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social dos alunos do 12.º ano, no contexto de uma UD de voleibol. Os resultados obtidos demonstraram melhorias estatisticamente significativas tanto na responsabilidade pessoal como na responsabilidade social, evidenciando o potencial educativo do modelo.

Observou-se, mais concretamente, um aumento significativo nos níveis de responsabilidade em todos os domínios analisados, com destaque para os Níveis II e III, onde se verificaram os maiores tamanhos de efeito. Estes resultados sustentam a eficácia dos modelos aplicados na promoção de competências socio emocionais, alinhando-se com investigações anteriores que destacam o papel estruturante do ambiente de aprendizagem centrado no aluno, da rotatividade de papéis e da cooperação entre pares (Escartí et al., 2010; Hellison, 2011; Siedentop, 1994).

A especificidade da amostra - alunos academicamente empenhados e socialmente bem integrados - permite concluir que o desenvolvimento da responsabilidade não é exclusivo de contextos com problemáticas comportamentais, mas pode e deve ser também promovido em turmas com elevado desempenho, como forma de aprofundar valores de cidadania, empatia e liderança positiva. Neste sentido, o estudo contribui para alargar o campo de aplicação, tradicionalmente utilizado com populações consideradas "em risco".

Apesar das limitações metodológicas identificadas, os dados sugerem que a implementação intencional de modelos pedagógicos centrados no aluno, mesmo em unidades com duração limitada, pode produzir efeitos educativos relevantes. A utilização do voleibol, modalidade que favorece a comunicação, a cooperação e a interdependência funcional entre os membros da equipa, mostrou ser particularmente adequada para potenciar a aprendizagem social e ética.

Este estudo reforça, assim, a importância de uma abordagem pedagógica

que vá além da aprendizagem técnico-tática, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos através da EF. O desafio que se coloca aos professores é o de criar ambientes de aprendizagem ricos em experiências significativas, que desafiem os alunos a assumir responsabilidades e a refletir sobre os seus comportamentos, dentro e fora do espaço escolar.

Educar para a responsabilidade pessoal e social é educar para a vida. Num tempo em que os desafios éticos, sociais e emocionais se tornam cada vez mais complexos, cabe à EF assumir um papel ativo na formação de cidadãos conscientes, colaborativos e solidários. Através de experiências pedagógicas estruturadas, como a que foi aqui desenvolvida, é possível promover não só melhores alunos, mas melhores pessoas. O caminho está, pois, traçado: ensinar com intencionalidade, avaliando não apenas o desempenho físico, mas também o crescimento humano de cada aluno.

6.2.9. Referências bibliográficas

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

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. doi: https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733

Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Routledge. Consult. em 03 junho 2025, disponível em https://utstat.utoronto.ca/brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf

Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Llopis, R. (2010). Implementation of the personal and social responsibility model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 387-402. doi: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56017068003

Gano-Overway, L. A., Newton, M., Magyar, T. M., Fry, M. D., Kim, M. S., & Guivernau, M. R. (2009). Influence of caring youth sport contexts on efficacy-related beliefs and social behaviors. *Developmental psychology*,

45(2), 329. doi: https://doi.org/10.1037/a0014067

Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Ensino dos Jogos Desportivos: concepções, modelos e avaliação. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-164). Lisboa: Edições FMH.

Hastie, P. (2011). The nature and purpose of Sport Education as an educational Experience. In Hastie, *Sport education: International perspectives* (pp. 1-12). Routledge.

Hastie, P. A., de Ojeda, D. M., & Luquin, A. C. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical education and sport pedagogy*, 16(2), 103-132. doi: https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535202

Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity* (3ª ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Li, W., Wright, P., Rukavina, P. & Pickering, M. (2008). Measuring Students' Perceptions of Personal and Social Responsibility and the Relationship to Intrinsic Motivation in Urban Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 167-178. doi: https://doi.org/10.1123/jtpe.27.2.167

Martins, P., Rosado, A., Ferreira, V., & Biscaia, R. (2015). Examining the validity of the personal-social responsibility questionnaire among athletes. *Motriz: Revista de Educação Física*, 21(3), 321-328. doi: https://doi.org/10.1590/S1980-65742015000300014

Menendez, J. I., & Fernandez-Rio, J. (2017). Hybridising Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility to include students with disabilities. *European Journal of special needs Education*, 32(4), 508-524. doi: https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1267943

Muñoz-Llerena, A., Hernández-Hernández, E., García-de-Alcaraz, A., & Caballero-Blanco, P. (2021). Personal and social responsibility development in a volleyball hybrid positive youth development program: A mixed methods approach. *Frontiers in psychology*, 12, 675532. doi: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.675532

Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning*.

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

experiences. Human Kinetics

Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (2 ed.): Human Kinetics.

Silva, F. G., & Kinchin, G. D. (2017). Aplicação do Modelo de Educação Desportiva em uma turma de voleibol da unidade de Bauru do SESC SP--Brasil. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. doi: https://doi.org/10.5628/rpcd.17.S1A.75

Silva, I. M. R. M. D. (1998). A instrução e a estruturação das tarefas no treino de voleibol: Estudo experimental no escalão de iniciados feminino. doi: https://hdl.handle.net/10216/9944

Wallhead, T., & O'sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium? *Physical education and sport pedagogy*, 10(2), 181-210. doi: https://doi.org/10.1080/17408980500105098

7. Conclusão

A conclusão da PES assinala uma etapa fundamental e transformadora na minha formação enquanto futuro professor de EF, representando a concretização da transição entre o conhecimento teórico adquirido ao longo do percurso académico e a sua aplicação no contexto real da prática escolar. Este período constituiu uma oportunidade ímpar para integrar saberes, desenvolver competências pedagógicas e preparar-me para enfrentar os múltiplos desafios inerentes à atividade docente.

Ao iniciar o estágio profissional, as minhas expetativas refletiam uma visão idealizada e, em certa medida, pouco realista da prática docente, fruto da inexperiência e de uma perspetiva ainda muito centrada na teoria. Contudo, à medida que fui vivenciando os diferentes contextos e exigências da escola, as minhas expetativas deram lugar a perceções mais realistas, alicerçadas na experiência concreta e nas aprendizagens adquiridas no quotidiano da prática profissional.

Relativamente à relação com os alunos, a intenção de fomentar um ambiente motivador e empático tornou-se um trabalho desafiante, essencialmente no início, devido à insegurança e à necessidade de adaptação. Porém, com persistência e reflexão pedagógica, criei relações positivas, consegui promover a participação ativa e desenvolver estratégias para respeitar as necessidades individuais dos alunos nos domínios motor, cognitivo e socioafetivo.

Quanto à convivência com os colegas estagiários, a minha expectativa em encontrar um ambiente de respeito, entreajuda e cooperação foi atingida de forma saudável. Pois, o trabalho em conjunto permitiu partilhas construtivas e levou à criação de espírito de equipa fundamental para que os momentos mais exigentes da prática pedagógica fossem ultrapassados. Também a integração no grupo disciplinar de Educação Física mostrou-me a importância da colaboração e da partilha de experiências com professores mais experientes. O grupo revelou-se acolhedor e disponível, contribuindo de forma significativa para a minha formação pessoal e profissional. As expetativas no que diz respeito ao papel do Professor Cooperante e do Professor Orientador foram cumpridas e bem superadas. Tive sempre o apoio, o *feedback* orientador e a partilha de

experiências pedagógicas reais foram importantes para o meu crescimento. Ambos os intervenientes funcionaram como modelos profissionais, fomentando a minha autonomia e capacidade crítica.

Enquanto futuro professor, desejei, desde o início, aplicar os conhecimentos adquiridos na formação académica e compreender de forma mais clara a complexidade da função docente. Com esta vivência consegui estabelecer um elo de ligação entre a teoria e prática, apesar de ter sido feito através de desafios, reajustes e constantes aprendizagens. Assim, compreendi o verdadeiro alcance da missão educativa e a importância da flexibilidade, da escuta ativa e da gestão eficaz do tempo e da sala de aula.

Importa também referir que alcancei uma visão mais realista e abrangente do papel do professor, que vai muito para lá do simples transmissor de conteúdos. Como sublinham Hattie e Timperley (2007), o professor eficaz é aquele que, além de dominar o conteúdo, desenvolve competências de reflexão crítica, gestão da sala de aula e adaptação às dinâmicas sociais e emocionais presentes.

Em suma, a PES foi um processo profundamente formativo, onde as expetativas iniciais foram confrontadas com a realidade, reconfiguradas pela experiência e, em muitos casos, superadas. Atravessar este percurso permitiu-me não só consolidar competências pedagógicas, mas também fortalecer a minha identidade como professor. A motivação com que termino esta etapa é ainda maior do que a que me acompanhou no início, sustentada agora por vivências concretas, saberes aplicados e a certeza de que escolhi a profissão certa. Esta PES não representa o fim da minha formação, mas sim o ponto de partida para uma caminhada contínua de aprendizagem, aperfeiçoamento e dedicação, com o compromisso firme de promover uma EF de excelência, inclusiva e adaptada aos desafios do futuro. Sinto-me confiante e motivado para ingressar na carreira docente e prosseguir com entusiasmo o projeto de vida que sempre idealizei.

8. Referências bibliográficas

Alarcão, I. (2022). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (Vol. 8). Cortez Editora.

Aranha, M.L.A. (2008). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna.

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

Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39. Consult. 13 maio 2025, disponível em http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115318040004

Casey, A., & Kirk, D. (2021). *Models-based practice in physical education*. Routledge.

Crum, B. (1993). A crise de identidade da educação física. Ensinar ou não ser, eis a questão. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (7-8), 133-148.

Darido, S. (2004). A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 18, n. 1, p. 61-80, 20. Consult. 21 maio 2025, disponível em https://revistas.usp.br/rbefe/article/view/16551/18264

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Direção-Geral da Educação. Consult. 21 maio 2025, disponível em https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0

Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative Learning in Physical Education and Physical Activity*. New York: Routledge.

Farias, C., Hastie, P. A., & Mesquita, I. (2017). Scaffolding student–coaches' instructional leadership toward student-centred peer interactions: A yearlong action-research intervention in sport education. *European Physical Education Review*, *24*(3), 269-291. doi: https://doi.org/10.1177/1356336X16687303

Farias, C., Rita, S., Mesquita, I. (2024). O papel do professor na abordagem de ensino centrada no aluno: O professor-como-impulsionador da aprendizagem. In Farias, C. & Mesquita, I. *O ensino centrado no aluno*

com foco na equidade e inclusão em educação física (pp. 61-84). Porto: Editora FADEUP.

Farias, C., Pill, S., & Griffin, L. (Eds.). (2025). *Game-based Approaches in Physical Education: International Applications*. Routledge.

Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, (9), 87-100. doi: http://hdl.handle.net/10451/5540

Goodyear, V., Blain, D., Quarmby, T. & Wainwright, N. (2017). Dylan: the use of mobile apps within a tactical inquiry approach. In Casey, A., Goodyear, V. & Armour, K., *Digital technologies and learning physical education* (pp. 13-30). Routledge.

Graça, A. (2014). A construção da Identidade Profissional em tempos de incerteza. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (org.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 43-65). Porto, Editora FADEUP.

Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Ensino dos Jogos Desportivos: concepções, modelos e avaliação. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-164). Lisboa: Edições FMH.

Hastie, P. A., de Ojeda, D. M., & Luquin, A. C. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical education and sport pedagogy*, 16(2), 103-132. doi: https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535202

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

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

Herelle, T. I., Mac Iver, M. A., & Yoshisato Cavey, M. (2025). “People First, Students Second”: Considerations for Building Trusting Relationships Between Educational Professionals and Adolescents in Schools. *Education and Urban Society*, 57(4), 369-392. doi: https://doi.org/10.1177/00131245251315144

Januário, C. (2017). O planejamento de jovens professores de Educação Física.

In Catunda, R. & Marques, A. (Eds.), *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 109-118). *Belo Horizonte: Casa da Educação Física*. doi: https://cev.org.br/media/biblioteca/4052811.pdf#page=109

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

MacPhail, A., Tannehill, D., Leirhaug, PE, & Borghouts, L. (2021). Promovendo o alinhamento instrucional na formação de professores de educação física. *Educação Física e Pedagogia do Esporte*, 28 (2), 153–164. https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1958177

Martins, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Consult. 15 maio 2025, disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Matos, Z. (2004). Pedagogia do Desporto: Novas questões velhos problemas. In Lebre, E. & Bento, J. (Eds.), *Professor de Educação Física: Ofícios da profissão* (pp. 251–284). Universidade do Porto.

Matos, Z. (2012). Educação Física na Escola: da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In Mesquita, I. & Bento, J., *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 143-175). Instituto Casa da Educação Física.

Mesquita, I. (2006). O ensino do Voleibol. In Tani, G., Bento, J. & Petersen, R. (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 327-343). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, Editora.

Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education*. Abingdon, UK.

Monteiro, P. (2013). *Relatório de Estágio Pedagógico Desenvolvido na Escola Básica Nº2 da Mealhada Junto da Turma do 8ºc no Ano Letivo de 2012/2013: A Obtenção do Sucesso no Ensino da Educação Física em Turmas Numerosas: Superação de Dificuldades e Procura de Estratégias* (Master's thesis, Universidade de Coimbra (Portugal)). doi: https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/23985/1/Rel_Estg1213_Paulo_

Monteiro.pdf

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Parker, M., Morrison, J., Patton, K., Stellino, M., Hinchion, C. & Hall, K. (2017). Jaime: “I couldn´t teach without technology” A teacher and student learning journey. In Casey, A., Goodyear, V. & Armour, K., *Digital technologies and learning physical education* (pp. 31-48). Routledge.

Quina, J. (2009). *A Organização do Processo de Ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança. doi: http://hdl.handle.net/10198/2558

Ramos, J. (2023). *Estágio supervisionado em Gestão e Coordenação Escolar: formação teórico-prática na coordenação pedagógica em escola estadual de Bragança (PA).* Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Universidade Federal do Pará. doi: https://bdm.ufpa.br/handle/prefix/6695

Rosado, A. & Colaço, C. (Org.s) (2002). *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. Lisboa: Omniserviços.

Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). Modelos Instrucionais no ensino do desporto. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Edições FMH.

Rosenshine, B. (1986). Teaching functions in instructional programs. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 376-391). New York: Macmillan.

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

Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (2 ed.): Human Kinetics.

Schön, D. A. (2016). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.

Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research quarterly for exercise and sport*, 77(1), 100-110. doi: https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599336

Tannehill, D., Parker, M., Tindall, D., Moody, B., & MacPhail, A. (2015). Looking

across and within: Studying ourselves as teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 6(3), 299-311. doi: https://doi.org/10.1080/18377122.2015.1092726

Valério, C., Farias, C. & Mesquita, I. (2024). Estratégias interativas e situadas na formação do professor de educação física. In Farias, C. & Mesquita, I., *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 87-100). Portugal, Editora FADEUP.

Viciana, J. & Mayorga-Vega, D. (2016). Innovative teaching units applied to Physical Education–changing the curriculum management for authentic outcomes. *Kinesiology*, 48(1.), 142-152. doi: https://doi.org/10.26582/k.48.1.1

Wardlaw, H. (1978). Games and Simulations. *English in Education*, 12(3), 27–37. doi: https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1978.tb00017.x

Whitehead, M. (2010). The concept of physical literacy. In M. Whitehead (Ed.), *Physical Literacy Throughout the lifecourse* (pp. 10-20). Oxon: Routledge.

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. doi: https://doi.org/10.1177/002248710934

Anexos

Anexo 1: Infraestruturas da Escola Cooperante



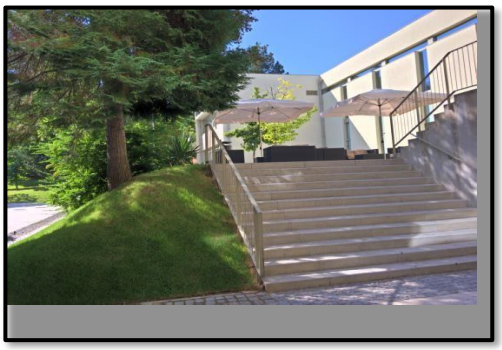


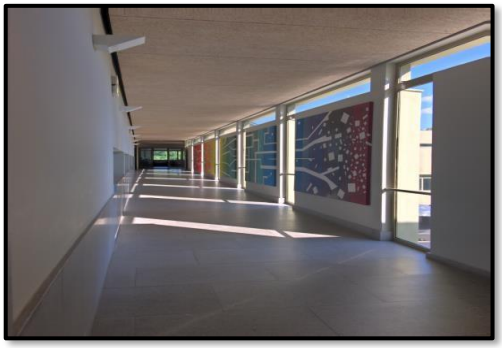




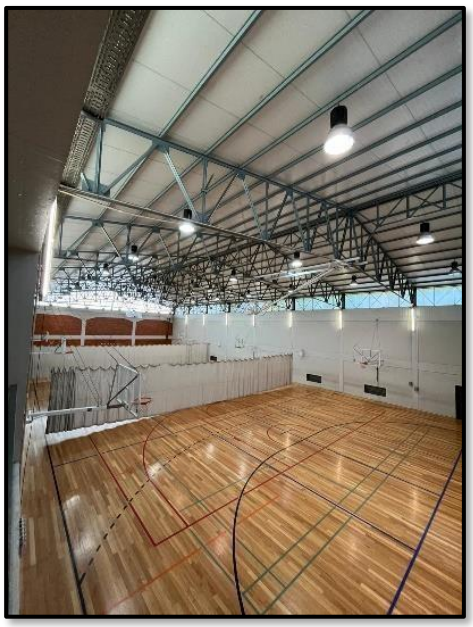


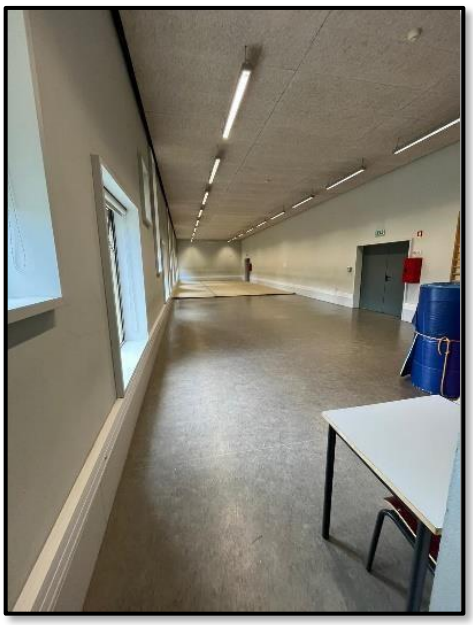






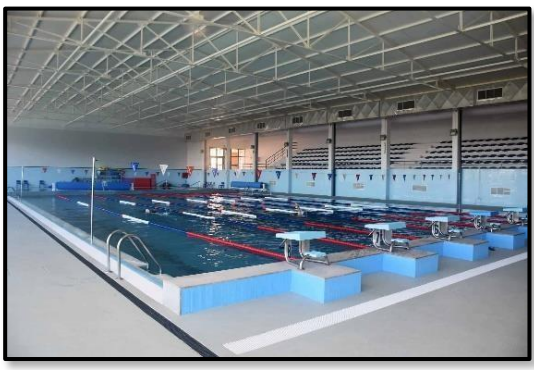
Anexo 2: Infraestruturas Desportivas da Escola Cooperante













Anexo 3: Plano Anual Inicial

1º Período						
Mês	Dia	Aula	Hora	Nº sessão	Unidade Didática	Espaço
Setembro	13	1	08:25-09:55	1	Apresentação	P1
	17	2	11:55-13:25	1 de 11	Basquetebol	P1
	20	3	08:25-09:55	1 de 9	Ginástica Acrobática	P3
	24		11:55-13:25	1 de 2	Semana desportiva	P1
	27		08:25-09:55	2 de 2		P1
Outubro	1	4	11:55-13:25	2 de 11	Basquetebol	P1
	4	5	08:25-09:55	2 de 9	Ginástica Acrobática	P3
	8	6	11:55-13:25	3 de 11	Basquetebol	P1
	11	7	08:25-09:55	3 de 9	Ginástica Acrobática	P3
	15	8	11:55-13:25	4 de 11	Basquetebol	P1
	18	9	08:25-09:55	4 de 9	Ginástica Acrobática	P3
	22	10	11:55-13:25	5 de 11	Basquetebol	P1
	25	11	08:25-09:55	5 de 9	Ginástica Acrobática	P3
	29	12	11:55-13:25	6 de 11	Basquetebol	P1
Novembro	5		11:55-13:25	1 de 2	Fit escola	P1
	8		08:25-09:55	2 de 2		P1
	12	13	11:55-13:25	7 de 11	Basquetebol	P1
	15	14	08:25-09:55	6 de 9	Ginástica Acrobática	P3
	19	15	11:55-13:25	8 de 11	Basquetebol	P1
	22	16	08:25-09:55	7 de 9	Ginástica Acrobática	P3
	26	17	11:55-13:25	9 de 11	Basquetebol	P1
	29	18	08:25-09:55	8 de 9	Ginástica Acrobática	P3
Dezembro	3	19	11:55-13:25	10 de 11	Basquetebol	P1
	6	20	08:25-09:55	9 de 9	Ginástica Acrobática	P3
	10	21	11:55-13:25	11 de 11	Basquetebol	P1
	13		08:25-09:55	1	Torneio basket	P1
	17	22	11:55-13:25	1	Auto e Heteroavaliação	P1

2º Período						
Mês	Dia	Aula	Hora	Nº sessão	Unidade Didática	Espaço
Janeiro	7	23	11:55-13:25	1 de 11	Badminton	P2
	10	24	08:25-09:55	1 de 11	Voleibol	P3
	14	25	11:55-13:25	2 de 11	Badminton	P2
	17	26	08:25-09:55	2 de 11	Voleibol	P3
	21	27	11:55-13:25	3 de 11	Badminton	P2
	24	28	08:25-09:55	3 de 11	Voleibol	P3
	28	29	11:55-13:25	4 de 11	Badminton	P2
	31	30	08:25-09:55	4 de 11	Voleibol	P3
Fevereiro	4	31	11:55-13:25	5 de 11	Badminton	P2
	7	32	08:25-09:55	5 de 11	Voleibol	P3
	11	33	11:55-13:25	6 de 11	Badminton	P2
	14	34	08:25-09:55	6 de 11	Voleibol	P3
	18	35	11:55-13:25	7 de 11	Badminton	P2
	21	36	08:25-09:55	7 de 11	Voleibol	P3
	25	37	11:55-13:25	8 de 11	Badminton	P2
	28	38	08:25-09:55	8 de 11	Voleibol	P3
Março	7	39	08:25-09:55	9 de 11	Voleibol	P3
	11		11:55-13:25	1 de 2	Fit escola	E3
	14		08:25-09:55	2 de 2		P3
	18	40	11:55-13:25	9 de 11	Badminton	P2
	21	41	08:25-09:55	10 de 11	Voleibol	P3
	25	42	11:55-13:25	10 de 11	Badminton	P2
	28	43	08:25-09:55	11 de 11	Voleibol	P3
Abril	1	44	11:55-13:25	11 de 11	Badminton	P2
	4	45	08:25-09:55	1	Auto e Heteroavaliação	P3

3º Período						
Mês	Dia	Aula	Hora	Nº sessão	Unidade Didática	Espaço
Abril	22	46	11:55-13:25	1 de 6	Tag Rugby	E1
	29	47	11:55-13:25	2 de 6	Tag Rugby	E1
Maio	2	48	08:25-09:55	1 de 4	ARE	SEG
	6		11:55-13:25	1 de 2	Fit escola	E1
	9		08:25-09:55	2 de 2		SEG
	13	49	11:55-13:25	3 de 6	Tag Rugby	E1
	16	50	08:25-09:55	2 de 4	ARE	SEG
	20	51	11:55-13:25	4 de 6	Tag Rugby	E1
	23	52	08:25-09:55	3 de 4	ARE	SEG
	27	53	11:55-13:25	5 de 6	Tag Rugby	E1
	30	54	08:25-09:55	4 de 4	ARE	SEG
Junho	3	55	11:55-13:25	6 de 6	Tag Rugby	E1
	6	56	08:25-09:55	1	Auto e Heteroavaliação	SEG

Anexo 4: Roulement

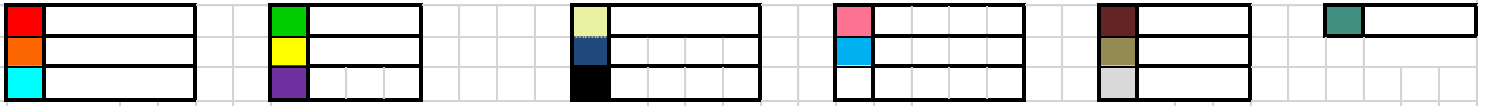
DISTRIBUIÇÃO DOS ESPAÇOS

2024/2025

	Segunda- Feira								Terça - Feira								Quarta - Feira							
	P1	P2	P3	SEG	E1	E3	PIS	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	E3	PIS	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	E3	PIS	
8:25 9:10	9E		12L	7G				10D	9G	10E	11E	11O	9F	11J	12F	11M	9E	11N	7I	12M				
9:10 9:55	9E		12L	7G				10D	9G	10E	11E	11O	9F	11J	12F	11M	9E	11N	7I	12M				
10:10	9C	7D	10N	8E	11C	12J	12M	9H	10K	12G	11D	10C	11R	12E	8A		10O	10T	12O	9H	12L			
10:55	9C	7D	10N	8E	11C	12J	12M	9H	10K	12G	11D	10C	11R	12E	8A		10O	10T	12O	9H	12L			
11:55	12K1	7H	8G	10G	11N		9B	9I	10J	10N1	12D	11B	9A	12C	11K	10M	11F	12P	7G	12K1	9I	10B	7A	
12:40	12K1	7H	8G	10G	11N		9B	9I	10J	10N1	12D	11B	9A	12C	11K	10M	11F	12P	7G	12K1	9I	10B	7A	
####																								
15:15	11L	11T	8F	12P				7C	10F	10A	8I	12H	9D	12B	8J	7B	8D			8G			8I	
16:00	11L	11T	8F	12P				7C	10F	10A	8I	12H	9D	12B	8J	7B	8D			8G			8I	
17:00	10L	8C	7F	7E					12N	8B	8H	11G	9J	12K	10R		7J	10D	11A	7D				
17:45	10L	8C	7F	7E					12N	8B	8H	11G	9J	12K	10R		7J	10D	11A	7D				

	Quinta - Feira								Sexta - Feira							
	P1	P2	P3	SEG	E1	E3	PIS	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	E3	PIS	PIS
8:25 9:10	9D	9A	12E	10J	11O	12F	12J	11J	11M	12S	12C	10N				11G
9:10 9:55	9D	9A	12E	10J	11O	12F	12J	11J	11M	12S	12C	10N				11G
10:10	9J	11B	12K	11D	9B	10E	12R	12G	7E	10O	9F	10F	12O	10L	11F	
10:55	9J	11B	12K	11D	9B	10E	12R	12G	7E	11O	9F	10F	12O	10L	11F	
11:55	12H	11L	12B	8F		10G	11C	9C	11S	10M	11A	12D	10A	8H	12N	7J
12:40	12H	11L	12B	8F		10G	11C	9C	11S	10M	11A	12D	10A	8H	12N	7J
####																
15:15	10N1			7F				DE	10B	8C	8A	10K	8D		7H	7I
16:00	10N1			7F				DE	10B	8C	8A	10K	8D		7H	7I
17:00	7B	11K	12T	11E	9G	10S			7C	7A	8E	8J	8B	10C		
17:45	7B	11K	12T	11E	9G	10S			7C	7A	8E	8J	8B	10C		

2º PERÍODO – 06/01 a 04/04



LEGENDA: P1, P2, P3 e SEG - Pavilhão E1 – Campos exteriores E3 – Sintético

Plano A – Bom tempo			Plano B – Mau tempo			
Balneário 1 - P1	e	E1 – Exterior (Campo)	P1	e	E1	Dividem espaço P1
Balneário 2 - P2			P2	e	E2	Dividem espaço P2
Balneário 3 - P3	e	E3 – Exterior (Sintético1)	P3	e	E3	Dividem espaço P3
Balneário 4 - SEG						

Anexo 5: Aulas Previstas, Lecionadas e Extra

Período letivo	Modalidades	Aulas previstas	Aulas lecionadas	Diferença	Aulas extra
1º	Basquetebol	11	10	-1	0
	Ginástica Acrobática	9	10	+1	5
2º	Badminton	11	10	-1	0
	Voleibol	11	12	+1	0
	Atletismo (6º ano)	5	5	0	0
3º	Ginástica Acrobática+Atividades Rítmicas Expressivas	10	10	0	7
FITescola		6	6	0	0
Total		58	58	0	13

Anexo 6: Plano Anual Alterado

1º Período						
Mês	Dia	Aula	Hora	Nº sessão	Unidade Didática	Espaço
Setembro	13	1	08:25-09:55	1	Apresentação	P1
	17	2	11:55-13:25	1 de 10	Basquetebol	P1
	20	3	08:25-09:55	1 de 10	Ginástica Acrobática	P3
	24		11:55-13:25	1 de 1	Semana desportiva	P1
	27		08:25-09:55	2 de 10		P3
Outubro	1	5	11:55-13:25	2 de 10	Basquetebol	P1
	4	6	08:25-09:55	3 de 10	Ginástica Acrobática	P3
	8	7	11:55-13:25	3 de 10	Basquetebol	P1
	11	8	08:25-09:55	4 de 10	Ginástica Acrobática	P3
	15	9	11:55-13:25	4 de 10	Basquetebol	P1
	18	10	08:25-09:55	5 de 10	Ginástica Acrobática	P3
	22	11	11:55-13:25	5 de 10	Basquetebol	P1
	25	12	08:25-09:55	6 de 10	Ginástica Acrobática	P3
	29		11:55-13:25	1 de 1	Caminhada outubro rosa	Exterior
Novembro	5		11:55-13:25	1 de 2	FIT escola	P1
	8		08:25-09:55	2 de 2		P1
	12	13	11:55-13:25	6 de 10	Basquetebol	P1
	15	14	08:25-09:55	7 de 10	Ginástica Acrobática	P3
	19	15	11:55-13:25	7 de 10	Basquetebol	P1
	22	16	08:25-09:55	8 de 10	Ginástica Acrobática	P3
	26	17	11:55-13:25	8 de 10	Basquetebol	P1
	29	18	08:25-09:55	9 de 10	Ginástica Acrobática	P3
Dezembro	3	19	11:55-13:25	9 de 10	Basquetebol	P1
	6	20	08:25-09:55	10 de 10	Ginástica Acrobática	P3
	10	21	11:55-13:25	10 de 10	Basquetebol	P1
	13		08:25-09:55	1	Torneio basquetebol	P1
	17	22	11:55-13:25	1	Auto e Heteroavaliação	P1

2º Período						
Mês	Dia	Aula	Hora	Nº sessão	Unidade Didática	Espaço
Janeiro	7	23	11:55-13:25	1 de 11	Badminton	P2
	10	24	08:25-09:55	1 de 11	Voleibol	P3
	14	25	11:55-13:25	2 de 11	Badminton	P2
	17	26	08:25-09:55	2 de 11	Voleibol	P3
	21	27	11:55-13:25	3 de 11	Badminton	P2
	24	28	08:25-09:55	3 de 11	Voleibol	P3
	28	29	11:55-13:25	4 de 11	Badminton	P2
	31	30	08:25-09:55	4 de 11	Voleibol	P3
Fevereiro	4	31	11:55-13:25	5 de 11	Badminton	P2
	7	32	08:25-09:55	5 de 11	Voleibol	P3
	11	33	11:55-13:25	6 de 11	Badminton	P2
	14	34	08:25-09:55	6 de 11	Voleibol	P3
	18	35	11:55-13:25	7 de 11	Badminton	P2
	21	36	08:25-09:55	7 de 11	Voleibol	P3
	25	37	11:55-13:25	8 de 11	Badminton	P2
	28	38	08:25-09:55	8 de 11	Voleibol	P3
Março	7	39	08:25-09:55	9 de 11	Voleibol	P3
	11		11:55-13:25	1 de 2	FIT escola	E3
	14		08:25-09:55	2 de 2		P3
	18	40	11:55-13:25	9 de 11	Badminton	P2
	21	41	08:25-09:55	10 de 11	Voleibol	P3
	25	42	11:55-13:25	10 de 11	Badminton	P2
	28	43	08:25-09:55	11 de 11	Voleibol	P3
Abril	1	44	11:55-13:25	11 de 11	Badminton	P2
	4	45	08:25-09:55	1	Auto e Heteroavaliação	P3

3º Período						
Mês	Dia	Aula	Hora	Nº sessão	Unidade Didática	Espaço
Abril	22	46	11:55-13:25	1 de 10	ARE+GA	P2
	29	47	11:55-13:25	2 de 10	ARE+GA	P2
Maio	2	48	08:25-09:55	3 de 10	ARE+GA	SEG
	6		11:55-13:25	1 de 2	FIT escola	P2
	9		08:25-09:55	2 de 2		SEG
	13	49	11:55-13:25	4 de 10	ARE+GA	P2
	16	50	08:25-09:55	5 de 10	ARE+GA	SEG
	20	51	11:55-13:25	6 de 10	ARE+GA	P2
	23	52	08:25-09:55	7 de 10	ARE+GA	SEG
	27	53	11:55-13:25	8 de 10	ARE+GA	P2
	30	54	08:25-09:55	9 de 10	ARE+GA	SEG
Junho	3	55	11:55-13:25	10 de 10	ARE+GA	P2
	6	56	08:25-09:55	1	Auto e Heteroavaliação	SEG

Anexo 7: Exemplo de uma Unidade Didática

Ano Letivo 2024/2025												
Unidade Didática de Voleibol												
Nº da sessão		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Nº da Aula		24	26	28	30	32	34	36	38	39	41	43
Mês		Janeiro				Fevereiro				Março		
Data		10/01/2025	17/01/2025	24/01/2025	31/01/2025	07/02/2025	14/02/2025	21/02/2025	28/02/2025	07/03/2025	21/03/2025	28/03/2025
Espaço		P3	P3	P3	P3	P3	P3	P3	P3	P3	P3	P3
Duração da Sessão		90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'
Conteúdos												
Habilidades Motoras Específicas	Passe	I	E	E	E	E	E	E	C		Avaliação Sumativa AS	Evento Culminante EC
	Manchete/Receção	I	E	E	E	E	E	E	C			
	Deslocamentos	I	E	E	C							
	Posição Base	I	E	E	C							
	Serviço		I	E	E	E	E	E	E	C		
	Remate			I	E	E	E	E	E	C		
	Diferenciação de papéis				I	E	E	E	E	C		
	Noção de recebedor/não recebedor	I	E	E	E	E	E	C				
	Side-out				I	E	E	E	E	C		
	Forma de jogo 4x4	I	E	E	E	E	E	E	E	C		
Condição Física	Capacidades Condicionais	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Capacidades coordenativas	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Cultura Desportiva	Terminologia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Simbologia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Regulamento	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	História	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Conceitos psicossociais	Responsabilidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Autonomia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Cooperação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Fair-Play	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Empenho	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Disciplina	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Respeito	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		

Legenda:	
	I - Introdução
	E - Exercitação
	C - Consolidação

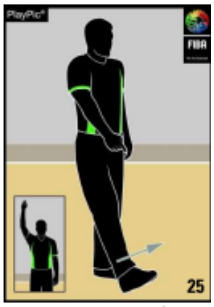
Anexo 8: Estrutura do Plano de Aula

Plano de Aula		
Professor:	**Data:** **Aula Nº:**	**Turma:** **Nº Alunos:**
Unidade Didática: **Função Didática:**	**Local:**	**Espaço:**
Hora: **Duração:**	**Material:**	
Objetivos		
Domínio Motor		
•		
Domínio Sócio afetivo		
• •		
Domínio Cognitivo		
•		

☐	**Conteúdos**	**Exercício/Situação de Aprendizagem**	**Critérios de Êxito**
Parte Inicial			
Parte Fundamental			
Parte Final			

Anexo 9: Sinalética de Arbitragem de Basquetebol

PONTAPÉ OU BLOQUEIO DELIBERADO DA BOLA



Apontar para o pé

FALTA EM ACTO DE LANÇAMENTO



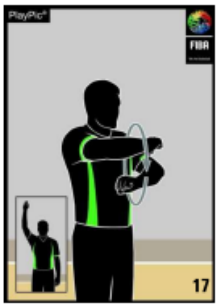
Braço no ar com punho fechado, seguido de indicação do número de lances livres

DIRECÇÃO DO JOGO E/OU BOLA FORA DO CAMPO



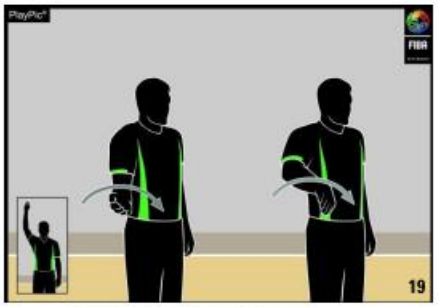
Apontar a direcção do jogo, com o braço paralelo às linhas laterais

"PASSOS"



Rodar os pulsos

DRIBLE ILEGAL: TRANSPORTE DE BOLA



Meia rotação da palma da mão

DRIBLE ILEGAL: DRIBLE DUPLO



Movimento de "pás" com a palma das mãos

Anexo 10: Registo Fotográfico dos Eventos Culminantes











Anexo 11: *Skill Card* das Pegas na Ginástica Acrobática

Pega Simples	 	Utilizada pelo volante colocado à frente do base, de lado ou de costas, nos apoios invertidos, mão com mão, entre outros.
Pega Frontal	 	Usada quando o base e o volante se encontram de frente um para o outro. Ex.: a mão direita do base agarra a mão direita do volante.
Pega de Pulsos	 	Utilizada para fazer a pega só com uma mão e para manter uma posição ou puxar o colega. Ex.: mão direita com mão direita.
Pega de Cotovelos	 	Utilizada quando os ginastas se encontram frente a frente e nas pegas a uma mão. O base agarra acima do cotovelo do volante, pelo lado de fora, e o volante agarra acima do cotovelo do base, pelo lado de dentro.
Pega de Braços		Os ginastas devem agarrar-se mutuamente pelos braços: o base pelo lado de fora e o volante pelo lado de dentro.
Pega Transversal de mãos opostas	 	Utilizada nas posições de frente um para o outro. Colocação dos punhos a 90°.
Pega de Mão/Pé		O base segura o volante entre o calcanhar e a palma do pé. Esta pega serve de suporte e impulsão.
Formas de impulsão do volante		As pegas de apoio são utilizadas na realização de elementos aéreos.

Anexo 12: Exemplo Calendário de Jogos de uma Aula de Voleibol

	Rondas			
	1	2	3	4
Campo 1	Força da Rede X Cinzas Implacáveis	Albinos do Volei X Força da Rede	Cinzas Implacáveis X Águias de Jade	Fireball X Cinzas Implacáveis
Campo 2	Águias de Jade X Fireball	Fireball X Falcões da Rede	Força da Rede X Falcões da Rede	Albinos do Volei X Águias de Jade
Campo 6	2x2: Falcões da Rede	2x2: Águias de Jade	2x2: Albinos do Volei	2x2: Força da Rede
Árbitros	Albinos do Volei	Cinzas Implacáveis	Fireball	Falcões da Rede

Anexo 13: Exemplo da Tabela de Resultados de Voleibol



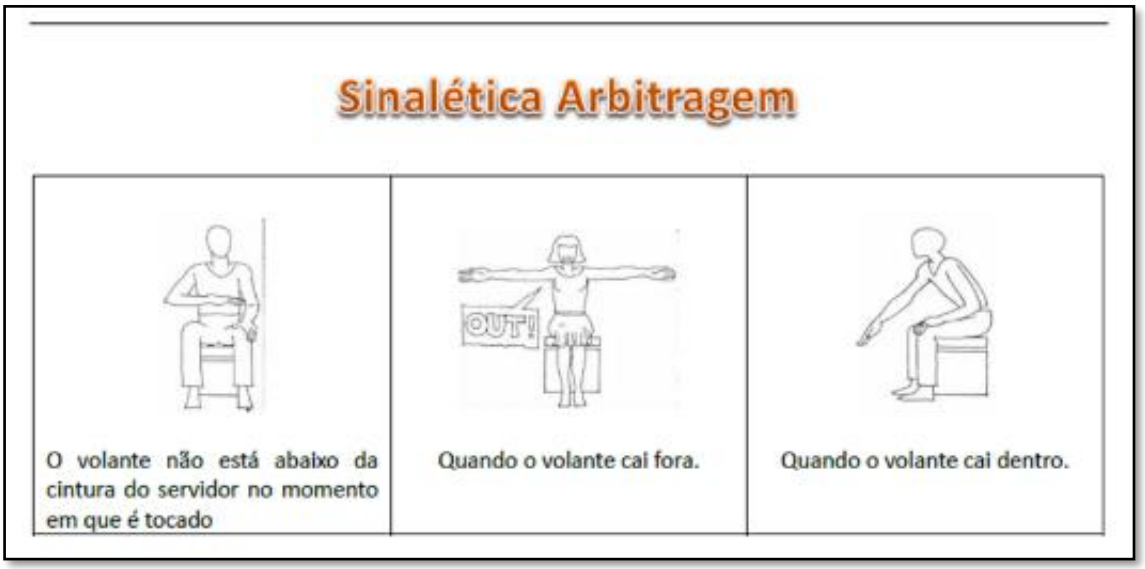
Classificações

N.	EQUIPA	LOGOTIPO	J	V	E	D	PM	PS	DP	Ex*	Pen**	Pts
1	Albinos do Volei		20	14	3	3	194	124	70	7	1	51
2	Falcões da Rede		20	13	3	4	196	156	40	4		46
3	Fireball		20	11	2	7	172	142	30	6		41
4	Águias de Jade		20	8	1	11	152	172	-20	6		31
5	Força da Rede		20	7	0	13	150	178	-28	4	1	24
6	Cinzas Implacáveis		20	2	1	17	133	188	-55	4		11

Legenda: *Ex - Exercícios/Atividades; **Pen - Penalizações

Atualizado a:

Anexo 14: *Skill Card* de Arbitragem de Badminton



Anexo 15: Exemplo de uma Grelha de Avaliação Diagnóstica

Avaliação Diagnóstica - Voleibol														Ano Letivo 2024/2025											
Nº	Nome	Análise (30%) Saber científico técnico e tecnológico				Destreza/Domínio Técnico (40%) Consciência e domínio do corpo							TOTAL Análise (30%)					TOTAL Destreza/Domínio Técnico (40%)					Média Análise	Média Destreza / Domínio	Class Final
		Identifica o problema	Propõe soluções ajustadas	Resolve o problema	Aplica e conhece Regras	Serviço	Passe	Receção	Finalização	Desloca-se para receber a bola	Diferenciação de papéis	Retorno	20	17	13	9	5	20	17	13	9	5	20V	20V	20V
1													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
2													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
3													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
4													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
5													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
6													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
7													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
8													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
9													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
10													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
11													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
12													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
13													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
14													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
15													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
16													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
17													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
18													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
19													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
20													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
21													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
22													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
23													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
24													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
25													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
26													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
27													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
28													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
29													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
30													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0

Anexo 16: Exemplo de uma Grelha de Avaliação Sumativa

Avaliação Sumativa - Ginástica Acrobática																									Ano Letivo 2024/2025	
Nº	Nome	Criatividade_Adequação e Exploração e (40%) Saber científico técnico e tecnológico			Destreza/Domínio Técnico (40%) Consciência e domínio do corpo						Segurança (20%)	TOTAL Análise (30%)					TOTAL Destreza/Domínio Técnico (40%)					Média Análise	Média Destreza / Domínio	Class Final
		Sensibilidade estética e artística	Propõe soluções ajustadas e resolve o problema	Pensamento crítico e criativo (20%)	Monte_ Manutenção figura_ Desmonte	Noção espaço e tempo	Noção de ritmo	Figuras Pares	Figuras Trio e grupo	Elementos ligação	Ajudas	20	17	13	9	5	20	17	13	9	5	20V	20V	20V
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0

Anexo 17: Ficha de Observação do *Feedback* do Estudante Estagiário

Análise do *Feedback* do Professor

Observação Direta (*in loco*) e Indireta (ficheiro de vídeo)

Data:	**Professor:**	**Tipo de Observação:**

Feedback					
	Verbal	**Com Demonstração**		**Enfoque**	
		Parcial	Completa	Tático	Técnico
Nº Vezes					

Anexo 18: Participação nas Atividades da EC

Atividade	Descrição	Contributos para o desenvolvimento profissional do EE/NE
"Dia do Bolo"	Todas as quartas-feiras, havia um bolo no bar dos professores.	- Integração na comunidade escolar; - Partilha de experiências com outros professores da EC.
Semana Desportiva	Durante uma semana, nas aulas de EF, os alunos tiveram oportunidade de participar em diversas atividades atrativas e desafiantes.	- Maior competência na organização e gestão de um evento desportivo escolar; - Importância do trabalho em equipa, através da cooperação e de uma comunicação eficaz; - Resolução de problemas para garantir o sucesso do evento; - Participação na avaliação pós-evento, para perceber o que podia ser melhorado no futuro.
Torneio de Basquetebol 3x3	Durante duas manhãs (uma para o 3º ciclo e outra para o secundário) os alunos participaram num Torneio de Basquetebol com equipas divididas por escalões e sexo.	
Corta-Mato Escolar	Prova de Corta-Mato da fase escola, onde foram apurados os 4 primeiros classificados de cada escalão para a fase regional.	
Outubro Rosa	Sensibilizar a comunidade para a importância da atividade física e promover a importância dos rastreios na prevenção do cancro.	- Promover junto dos alunos a importância da atividade física e hábitos saudáveis para uma maior longevidade.
Jogo Professores vs Alunos	Todas as terças-feiras, no final das aulas, havia jogo de futsal de professores contra alunos.	- Integração na comunidade escolar; - Partilha de experiências com outros professores da EC; - Criação de laços de maior proximidade entre os alunos e os professores.
Festa de Natal	Jantar de Natal com apresentações artísticas do pessoal docente e não-docente.	- Contacto com a cultura da escola; - Importância dos momentos recreativos para um bom ambiente de trabalho.
Convívio com alunos e professores	Lanches, almoços e jantares com os alunos e o conselho de turma; Passeio de convívio de final de ano letivo.	- Criação de laços de maior proximidade entre os alunos e os professores.
Reuniões de professores, diretores de turma, departamento de expressões, grupo disciplinar de EF e conselhos de turma	Momentos formais de discussão de aspetos importantes relacionados com as avaliações, regras e novas diretrizes, bem como, organização e planeamento de eventos.	- Compreensão de todas as dinâmicas das diferentes reuniões, para uma melhor preparação para a profissão.
Reuniões de direção de turma da PC	Momentos formais de contacto com os encarregados de educação da direção de turma da PC.	- Perceber como devem ser feitas as abordagens com os encarregados de educação.
Paintball	Atividade organizada pelo NE e que envolveu todas as turmas do NE.	- Promover junto dos alunos a importância da atividade física e hábitos saudáveis para uma maior longevidade. Criação de laços de maior proximidade entre os alunos e os professores.

Anexo 19: Registo Fotográfico do Sarau











Anexo 20: Categorias de Codificação

Categorias de Codificação da Perceção dos Alunos quanto ao Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoa e Social durante a UD de Voleibol segundo os princípios do MED	
Respeito	Respeito pelas regras Respeito pelos outros
Participação e Esforço	Envolvimento Habilidade Motora Cooperação
Autonomia	Tomada de Decisão Expressar Opinião Autocontrolo
Liderança	Iniciativa Motivação dos Colegas Responsabilidade no Papel
Transferência	Aplicação no Quotidiano Manutenção dos Comportamentos
Relação entre o MED e o Desenvolvimento Pessoal e Social	Motivação para a Competição Relacionamentos Sociais Experienciar outros Papéis Manutenção das Equipas Importância de Unidades Longas