



Uma viagem rumo à Literacia Física ao leme da Aprendizagem Cooperativa

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional
Relatório de Estágio Profissional com vista à
obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente
do grau de Mestre em Ensino da Educação
Física nos Ensinos Básico e Secundário, da
Faculdade de Desporto da Universidade do
Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006, de
24 de março, na redação dada pelo Decreto-
Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-lei nº
79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Tomás Filipe Leitão Vieira

Porto, maio de 2026

Ficha De Catalogação

Vieira, T. (2026). Uma viagem rumo à Literacia Física ao leme da Aprendizagem Cooperativa. Porto: T. Vieira. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção de grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-Chave: PROFESSOR, EDUCAÇÃO FÍSICA DE QUALIDADE, LITERACIA FÍSICA, APRENDIZAGEM COOPERATIVA.

Agradecimentos

A realização do presente relatório de estágio, bem como todo o percurso desenvolvido ao longo do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apenas foi possível graças ao apoio, acompanhamento e colaboração de diversas pessoas e instituições, cujo contributo se revelou fundamental ao longo deste processo formativo e pessoal.

Primeiramente, à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, instituição que desempenhou um papel determinante na consolidação da minha formação académica e profissional. Foi neste contexto que tive a oportunidade de aprofundar conhecimentos, desenvolver competências pedagógicas e construir uma visão mais consciente e crítica sobre o papel do professor de Educação Física no contexto escolar.

À Professora Doutora Paula Batista, pela disponibilidade constante e pela ajuda ao longo de todo o estágio pedagógico e da elaboração deste relatório.

Ao Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa, a todos os docentes, não docentes e alunos, e em particular ao grupo disciplinar de Educação Física, pela forma carinhosa, sincera e compreensiva com que acolheram os meus inevitáveis erros ao longo deste percurso.

Um agradecimento especial à Professora Catarina Cachapuz, por ter guiado parte desta viagem e por me ter ajudado a descobrir, de forma tão genuína e humana, a felicidade e o gosto pelo ensino.

Aos colegas do núcleo de estágio, deixo uma palavra de apreço pelo espírito de entreatajuda, partilha e companheirismo ao longo de todo o ano letivo. Os seminários matinais ramelosos, as reflexões, devaneios e “relatórios” no café, tornaram este percurso mais leve e prazeroso.

Aos alunos, pela ligação criada ao longo de um ano repleto de desafios e conquistas. Pela energia e vivacidade interminável, que tantas vezes testaram a minha inesgotável paciência, mas que acabou por tornar este percurso único e especial.

À minha família, em especial aos meus pais, pelo apoio incondicional, pela confiança e pelos sacrifícios realizados ao longo de todo o meu percurso académico.

Aos amigos que estiveram sempre presentes, pela compreensão, motivação e palavras de incentivo nos momentos mais exigentes deste percurso.

Todas as palavras aqui escritas, acabam por se tornar insuficientes para expressar a gratidão que sinto por todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste relatório e para a formação do profissional e da pessoa que sou hoje.

Índice Geral

Ficha De Catalogação	II
Agradecimentos	III
Índice Geral	V
Índice de Figuras	VII
Índice de Tabelas	VIII
Índice de Quadros	IX
Índice de Anexos	X
Resumo.....	XI
Abstract.....	XII
Lista de Abreviaturas	XIII
Introdução.....	14
1.Dimensão Pessoal.....	16
1.1.Do berço à docência, um crescimento guiado pelo Desporto	16
1.2.Expectativas sobre a viagem	19
2.O barco e a tripulação.....	20
2.1.O Barco (Escola Cooperante)	20
2.2.Os capitães (Núcleo de Estágio).....	23
2.3.Os marinheiros (Turma Residente)	25
3.Conceção e Planeamento da Viagem	27
3.1.A Conceção da Rota	28
3.2.O primeiro enjoo da viagem: o Planeamento	31
3.2.1.Planeamento anual.....	31
3.2.2.As Unidades Didáticas.....	32
3.2.3.Entre o planeamento das aulas, a reflexão e os desafios	35
4.A Vela da Educação Física de Qualidade	38
4.1.As amarras da vela: dimensões que sustentaram a EFQ	40

5.Avaliação, o astrolábio da EFQ	45
6.A Aprendizagem Cooperativa como leme do estágio profissional: estudo sobre a coesão social e a coesão pela tarefa em Educação Física	51
6.1.Resumo	51
6.2.Abstract	52
6.3.Introdução	53
6.4.Metodologia.....	57
6.4.1.Contexto e Participantes.....	57
6.4.2.Desenho do Estudo	58
6.4.3.Procedimentos e instrumentos de recolha de dados	63
6.4.4.Procedimentos de análise dos dados	65
6.5.Resultados	65
6.5.1.Coesão pela tarefa e coesão social - resultados quantitativos.....	65
6.5.2.As transformações ao longo do processo - resultados qualitativos.....	67
6.6.Discussão.....	72
6.7.Conclusões	76
6.8.Referências Bibliográficas.....	77
7.A Literacia Física como destino da Viagem	80
7.1.As Atividades Extracurriculares como contributo para a Literacia Física.....	82
8.Uma primeira viagem, muitos mares por explorar	84
9.Referências Bibliográficas	87
10.Anexos	93

Índice de Figuras

Figura 1 – Pirâmide utilizada na concepção do processo de ensino	28
--	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Estatísticas Descritivas da 1ªrecolha	66
Tabela 2 - Estatísticas Descritivas da 2ºrecolha	66
Tabela 3 - Resultados T Teste para amostras emparelhadas.....	66

Índice de Quadros

Quadro 1 - Número de aulas por matéria e espaço correspondente.....	31
Quadro 2 - Mapeamento das estratégias e atividades	58

Índice de Anexos

Anexo A - Tabela com categorização da turma	93
Anexo B - Tabela com planificação anual.....	93
Anexo C - Unidade Didática de Atletismo.....	94
Anexo D – Exemplo de Plano de Aula.....	98
Anexo E – Exemplo de inquérito P-YSEQ preenchido	99
Anexo F – Respostas ao Brainstorming	100
Anexo G - Suporte Físico para a estratégia “Grupos de Aprendizagem”	101
Anexo H - Suporte Físico para reflexão sobre o jogo 2+2.....	101
Anexo I - Suporte Físico para estratégia “Puzzle (Jigsaw)”	102
Anexo J - Ficha de observação preenchida sobre AC na UD de Voleibol	103
Anexo K - Ficha de hétero e autoavaliação sobre ARE/Ginástica Rítmica.....	104
Anexo L - Cartões com exercícios cooperativos da UD de Aptidão Física	105
Anexo M - Diploma “Team Wolf”.....	105
Anexo N - Ficha de Registo e Reflexão Testes FIT ESCOLA	106
Anexo O - Ficha preenchida sobre balanço da AC.....	107

Resumo

O estágio profissional assume-se como o culminar de um percurso académico e, simultaneamente, como o início de uma nova etapa no desenvolvimento pessoal e profissional do futuro docente. O presente relatório elaborado por um estudante-estagiário (o autor), retrata a experiência vivida numa escola da cidade do Porto, marcada por desafios, aprendizagens significativas e momentos constantes de reflexão. À semelhança de uma viagem marítima, este percurso exigiu adaptação contínua, superação de obstáculos e uma progressiva redefinição de estratégias, sobretudo perante uma turma heterogénea, com dificuldades ao nível da cooperação e do envolvimento nas aulas de Educação Física. Face a este contexto, tornou-se evidente a necessidade de adotar abordagens pedagógicas centradas no aluno, promovendo a sua participação ativa e responsabilização no processo de aprendizagem. Neste sentido, a implementação do modelo de Aprendizagem Cooperativa assumiu um papel central, orientando a prática pedagógica para a promoção da literacia física e contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e significativo. Paralelamente, foi desenvolvido um estudo de investigação, com o objetivo de analisar o impacto deste modelo nos níveis de coesão social e de tarefa. Embora os resultados quantitativos não tenham evidenciado diferenças estatisticamente significativas, os resultados qualitativos evidenciaram uma evolução positiva nas dinâmicas de cooperação, ao nível da comunicação, da responsabilidade individual e do trabalho em grupo. Ao longo desta experiência, o professor foi consolidando a sua identidade profissional, desenvolvendo competências pedagógicas e uma maior capacidade de adaptação ao contexto educativo. Este percurso revelou-se enriquecedor, permitindo uma maior consciência do papel da Educação Física na formação integral dos alunos e marcando o início de uma viagem contínua de aprendizagem e evolução profissional.

Palavras-Chave: PROFESSOR, EDUCAÇÃO FÍSICA DE QUALIDADE, LITERACIA FÍSICA, APRENDIZAGEM COOPERATIVA.

Abstract

The school placement represents both the culmination of an academic journey and the beginning of a new stage in the personal and professional development of the future teacher. This report, prepared by a preservice teacher (the author), portrays the experience carried out in a school in the city of Porto, marked by challenges, meaningful learning, and continuous moments of reflection. Much like a sea travel, this path required constant adaptation, overcoming obstacles, and a progressive redefinition of strategies, particularly when facing a heterogeneous class with difficulties in cooperation and engagement in Physical Education lessons. Given this context, it became clear that adopting student-centered pedagogical approaches was essential, promoting active participation and responsibility in the learning process. In this regard, the implementation of the Cooperative Learning model played a central role, guiding pedagogical practice towards the promotion of physical literacy and contributing to the creation of a more inclusive and meaningful learning environment. In parallel, a research study was conducted to analyse the impact of this model on levels of social and task cohesion. Although the quantitative results were not statistically significant, the qualitative findings revealed a positive evolution in cooperative dynamics, particularly in terms of communication, individual responsibility, and teamwork. Throughout this experience, the preservice teacher progressively consolidated their professional identity, developing pedagogical skills and an increased ability to adapt to the educational context. This journey proved to be highly enriching, fostering a deeper awareness of the role of Physical Education in students' holistic development and marking the beginning of a continuous path of learning and professional growth.

Keywords: TEACHER, QUALITY PHYSICAL EDUCATION, PHYSICAL LITERACY, COOPERATIVE LEARNING.

Lista de Abreviaturas

AC – Aprendizagem Cooperativa
ARE - Atividades Rítmicas Expressivas
EC – Escola Cooperante
EF – Educação Física
EFQ – Educação Física de Qualidade
LF – Literacia Física
MID – Modelo de Instrução Direta
NE – Núcleo de Estágio
PC – Professora Cooperante
PO – Professora Orientadora
UD – Unidade Didática

Introdução

O presente relatório de estágio, insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Tem como principal finalidade descrever e refletir sobre o percurso desenvolvido por um professor estagiário (o autor) ao longo da sua prática de ensino supervisionada. Este período assume-se como um momento fundamental na formação inicial, permitindo a integração progressiva em contexto real e o desenvolvimento de competências essenciais à docência (Flores et al., 2019).

O estágio profissional representa, assim, uma etapa determinante, na qual o confronto entre a teoria e a prática se torna inevitável (Marques et al., 2023). É neste contexto, que o futuro professor é desafiado a mobilizar e adaptar conhecimentos previamente adquiridos às exigências concretas da escola, dos alunos e do meio envolvente. Este processo implica não só a mobilização de saberes pedagógicos e didáticos, mas também uma constante capacidade de reflexão, ajuste e tomada de decisão, reconhecido como determinante no processo de constituição do futuro profissional (Batista et al., 2014).

Este percurso formativo foi marcado por diferentes momentos, desafios e aprendizagens, exigindo a definição de caminhos, a superação de obstáculos e a capacidade de adaptação a contextos em constante mudança. Tal como se procura que os alunos não sejam meros reprodutores de técnicos, também a docência não deve assumir uma postura de simples reprodução de modelos e conhecimentos teóricos. A prática pedagógica deve pautar-se pela diferenciação, inovação e constante adaptação ao contexto e aos seus intervenientes, sem descurar a identidade pessoal que está na base do futuro professor. Neste sentido, como advoga Flores (2015), a construção da identidade profissional, foi desenvolvida de forma progressiva e consciente, sustentada num processo reflexivo e crítico pessoal sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações, permitindo uma intervenção pedagógica autêntica, ajustada e significativa.

O presente documento procura, assim, retratar essa trajetória, evidenciando não apenas as experiências vividas, mas também o processo de

transformação pessoal e profissional associado à prática docente. Para tal, o relatório encontra-se organizado em 8 capítulos principais. O primeiro capítulo, “Dimensão Pessoal”, é relatado o percurso do autor que o colocou no caminho da docência, assim como as expectativas em relação ao mestrado. No segundo capítulo, “O barco e a tripulação”, o objetivo passa por caracterizar a escola cooperante (EC), o núcleo de estágio (NE) e a turma residente. O terceiro capítulo, “Conceção e Planeamento da Viagem”, explica os momentos iniciais do estágio na conceção, planeamento e operacionalização da prática pedagógica. No quarto capítulo, “A vela da Educação Física de Qualidade” relata o papel da Educação Física de Qualidade (EFQ) na orientação das decisões didáticas e metodológicas adotadas durante o estágio. O quinto capítulo, “Avaliação, o astrolábio da EFQ”, realça o papel da avaliação na orientação pedagógica. O sexto capítulo, “Aprendizagem Cooperativa como leme do estágio pedagógico” relata o estudo de investigação-ação desenvolvido. O papel da Literacia Física (LF), assim como, a influência das atividades extracurriculares no estágio, surgem no sétimo capítulo, “Literacia Física como destino da Viagem”. Por último, o oitavo capítulo “Uma primeira viagem, muitos mares por explorar”, consiste nas considerações finais do relatório de estágio.

Ao longo deste relatório, recorre-se a uma analogia associada ao mar e à navegação como forma de estruturar e dar significado ao percurso vivido durante o estágio. Esta opção não surge de forma aleatória, porquanto está intimamente ligada à identidade pessoal do autor, natural do Algarve, onde o mar e os barcos sempre assumiram um papel presente no seu quotidiano. Tal como numa viagem marítima, também o percurso formativo foi marcado por momentos de definição de rota, adaptação a diferentes condições e superação de desafios, exigindo reflexão constante e capacidade de ajuste. Esta analogia pretende, assim, facilitar a compreensão do processo vivido, ao utilizar diversas comparações nos diferentes capítulos.

1. Dimensão Pessoal

1.1. Do berço à docência, um crescimento guiado pelo Desporto

No último ano do século XX, num daqueles meses em que se ouve mais inglês do que português na região do Algarve, nasceu, no Hospital de Portimão, uma criança gordinha que, pelo seu peso à nascença, poucos acreditariam que viria a apaixonar-se pelo desporto.

Desde tenra idade, sempre fui uma criança com muita energia. Qualquer objeto que pudesse ser chutado ou lançado despertava a minha curiosidade e entusiasmo, até mesmo a bola ensopada de baba que o meu cão Rex levava de um lado para o outro pelo jardim, num frenesim que eu tentava imitar.

A minha primeira experiência desportiva federada foi na modalidade de badminton, num clube chamado Che Lagoense. Lembro-me com carinho do ambiente que ali vivia, rodeado de pessoas que, para além de serem muito competentes na vertente desportiva, se destacavam também pelo seu lado humano. Neste contexto, cruzei-me, pela primeira vez, com a figura do treinador, alguém que, para além de orientar tecnicamente, se relacionava de forma positiva e inspiradora, motivando os jovens atletas a darem o seu melhor, já que muitas vezes pareciam ter as raquetes furadas face às inúmeras tentativas de batimento sem tocarem no volante.

Apesar da experiência positiva no badminton, desde pequeno que a minha verdadeira paixão sempre foi a relação da bola com os pés, ao ponto de o nascimento do meu irmão ter sido um momento de felicidade redobrada, uma vez que significava um novo companheiro para jogar à bola. As jarras partidas por toda a casa, fruto de remates fulminantes e desajustados, acabaram por convencer os meus pais a inscrever-me no Grupo Desportivo de Lagoa, aos 7 anos de idade, conciliando o futebol com o badminton.

Com o passar dos anos e o aumento da carga horária de treino em ambas as modalidades, optei por deixar o badminton e perseguir, talvez o sonho mais comum e menos concretizado no mundo, ser jogador de futebol profissional. Esse sonho ganhou nova dimensão quando, já no escalão de iniciados, tive a oportunidade de ingressar no Portimonense Sporting Clube, integrando assim um contexto mais exigente e competitivo. Durante cinco anos, tive o privilégio de

envergar o símbolo do Portimonense ao peito, onde valores como responsabilidade, compromisso e companheirismo faziam parte do perfil de atleta do clube. Esses anos foram determinantes para o meu crescimento pessoal, tendo contribuído para o desenvolvimento de competências e valências que, mais tarde, se revelaram essenciais noutras áreas da minha vida, reforçando a ideia de que um dos valores da experiência desportiva reside na aplicação dos princípios aprendidos durante a participação desportiva noutras áreas e contextos de vida (Dias et al., 2001).

Nessa altura, apesar da minha paixão pelo desporto já estar profundamente enraizada em mim, optei por seguir o curso de Ciências e Tecnologias, acreditando que este me abria mais portas no futuro comparativamente a um curso profissional de Desporto. Foi durante este percurso, na Escola Secundária Poeta António Aleixo, que o interesse pela profissão de professor de Educação Física (EF) começou a ganhar forma, tanto pelos bons exemplos de docentes, com quem tive o privilégio de aprender ao longo do meu percurso escolar, como também pelos maus exemplos. Recordo, em particular, um professor do 12.º ano, que conseguia desvirtuar aquela que sempre fora a minha disciplina favorita desde os 10 anos, tornando as aulas entediantes e desmotivadoras. Foi precisamente esse contraste que despertou em mim o desejo de, um dia, enquanto professor, ser capaz de inspirar os alunos e transformar cada aula num momento de motivação, aprendizagem e prazer pela atividade física.

Consciente de que o sonho de criança de ser jogador profissional de futebol dificilmente seria concretizado, porém ciente de que o desporto era a minha grande paixão, optei por prosseguir estudos nesta área, mais especificamente na modalidade de futebol.

Desta forma, ingressei na Escola Superior de Desporto de Rio Maior, primeiramente na licenciatura e, mais tarde, no mestrado em Treino Desportivo, ambos com especialização em Futebol. Embora a pandemia tenha afetado negativamente grande parte do meu percurso académico, a experiência no associativismo, através da participação na Associação de Estudantes, revelou-se fundamental para o crescimento do jovem algarvio que dava os primeiros passos fora de casa. Este envolvimento permitiu-me desenvolver competências valiosas, como liderança, gestão de relações pessoais, comunicação,

argumentação, entre outras. Acredito que o associativismo académico deveria fazer parte do percurso de todos os estudantes pois ensina-nos o verdadeiro significado de trabalhar e lutar por algo maior do que nós próprios, sem expectativas de retorno monetário, mas com uma recompensa pessoal incomparável.

Ao longo dos quatro anos entre a licenciatura e o mestrado, tive a oportunidade de acumular diversas experiências profissionais no mundo do futebol, tanto no contexto do futebol sénior como na formação. No 3ºano de licenciatura, pude contactar de perto com a realidade do futebol sénior feminino, enfrentando as adversidades de lutar pela manutenção num campeonato onde a maioria das equipas eram compostas por atletas profissionais. Mais tarde, no 1ºano de mestrado, assumi funções como treinador-adjunto da equipa sénior da A. Beditense C.D., uma experiência que me permitiu compreender, de forma mais profunda, o verdadeiro significado de “amor à camisola”. Os jogadores, apesar de não receberem qualquer compensação financeira, defendiam com orgulho o clube da sua terra, abdicando de tempo com as suas famílias e amigos para treinar e competir.

Porém, foi o estágio curricular da licenciatura, realizado com a equipa de sub-12 do clube A. Beditense C.D., que mais influenciou a minha decisão de seguir a via do ensino. A ligação que construí com crianças com diferentes perfis, necessidades e personalidades ao longo da época desportiva revelou-se profundamente prazerosa. Através desta experiência no futebol de formação, percebi o poder que o desporto pode ter no desenvolvimento de competências, não apenas técnicas e táticas, mas também pessoais e sociais. Acompanhar de perto a sua evolução, dentro e fora de campo, deu-me uma nova perspetiva sobre o papel transformador que um treinador ou professor pode assumir na vida de um jovem. Esta vivência permitiu-me reconhecer o valor da educação através do desporto e, juntamente com as vivências anteriores na disciplina de EF e a percepção da instabilidade e insustentabilidade da profissão de treinador de futebol em Portugal, reforçou a minha vontade de investir na carreira de professor de EF.

Em face a este quadro, ingressei no mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, realizando simultaneamente o 2ºano (estágio) do

Mestrado em Treino Desportivo da Escola Superior de Desporto de Rio Maior, no Sport Comércio e Salgueiros, como treinador-adjunto da equipa de sub-19.

1.2.Expectativas sobre a viagem

A experiência prévia enquanto estudante estagiário permitiu-me iniciar esta etapa com a consciência de que, apesar de já ter navegado por águas semelhantes, esta viagem se apresentava mais longa, exigente e desafiante, e que o estágio pedagógico assumiria um papel central na capacitação e integração do jovem professor, que dava as primeiras remadas no mundo da docência (Barros et al., 2018). Neste sentido, as expectativas com que iniciei o estágio refletiam essa dupla percepção entre familiaridade e novidade, combinando o entusiasmo inerente ao contacto direto com a prática profissional com a consciência dos desafios que inevitavelmente iriam surgir. Tal como referem os mesmos autores, as expectativas dos estagiários docentes tendem a oscilar entre a motivação para iniciar a prática pedagógica e os receios associados a aspetos como a gestão da indisciplina, a integração no contexto escolar e o relacionamento com alunos e pares. Estas expectativas são construídas ao longo da formação inicial e incidem não apenas sobre os processos de ensino-aprendizagem, mas também sobre a escola, os alunos, o NE, o professor cooperante (PC) e o professor orientador (PO).

Estava ciente de que este seria um ano de enorme aprendizagem, pois seria a primeira vez que desempenharia efetivamente a função de docente, enfrentando os verdadeiros desafios da profissão de professor de EF. Apesar de uma formação inicial que nos prepara sob o ponto de vista teórico para a prática, sabia que o erro surgiria de forma natural e recorrente ao longo do ano letivo. Erros esses que, longe de serem entraves, seriam essenciais para a minha evolução, uma vez que seria através da sua reflexão e superação que iria consolidar o meu crescimento profissional, aprofundando o meu conhecimento e desenvolvendo novas competências. Como referem Batista et al. (2012), os estágios curriculares representam momentos fundamentais de experiências refletidas, que devem constituir não apenas espaços de aplicação de competências já adquiridas, mas também de ampliação e desenvolvimento contínuo das capacidades inerentes ao ser professor.

Quando soube que o estágio iria decorrer numa turma do 7.º ano de escolaridade, percebi de imediato que os principais desafios se centrariam na gestão e no controlo da turma. Com a experiência adquirida no estágio da licenciatura com alunos desta faixa etária, sabia que iria lidar com jovens enérgicos, pouco concentrados e muito predispostos à brincadeira. Ainda assim, familiarizado com o contexto de atuação, senti alguma confiança e conforto, pois sabia que trazia comigo um conjunto de ferramentas e aprendizagens que me ajudariam a enfrentar com maior segurança as adversidades que poderiam surgir. As experiências exteriores ao estágio, no âmbito do treino de jovens, seriam fundamentais para, numa fase inicial do estágio, reforçar o sentimento de capacidade na gestão da turma, contribuindo para suavizar o “choque de realidade” associado ao primeiro contacto com o ensino (Martins et al., 2014).

No que diz respeito ao contexto de estágio, a verdade é que tentei não criar muitas expectativas. A escolha recaiu, sobretudo, pela proximidade à minha área de residência, sem que tivesse qualquer tipo de feedback prévio sobre a escola, o NE ou a PC. Reconheço em mim um espírito aventureiro, que me leva a encarar o desconhecido sem receios, olhando para esses desafios como uma fonte de motivação. Afinal, se não assim fosse, não teria optado por estudar a quinhentos quilómetros de casa.

2. O barco e a tripulação

2.1. O Barco (Escola Cooperante)

A EC pode ser entendida como o “barco” que sustentou toda a viagem formativa. À semelhança de uma embarcação, que define as condições estruturais, os recursos disponíveis e as possibilidades de navegação, também o contexto escolar estabeleceu os meios, as oportunidades e os limites através dos quais a prática pedagógica se desenvolveu. Foi neste espaço que se concretizaram as primeiras experiências de ensino, e onde aprendi a ler o “mar” educativo, a ajustar as suas rotas às circunstâncias e a adequar a sua intervenção às exigências da realidade. Assim, tal como um navegador depende das características da embarcação para orientar a sua viagem, também a minha primeira experiência no mar da docência, foi fortemente influenciado pelas características da EC.

A localização da minha casa na cidade Invicta, era marcada pela constante deambulação de rostos desconhecidos, fruto de uma ponte com nome de rei que abraça um rio onde, em tempos, serpentearam rabelos ao sabor do vinho. Esse endereço, levou à escolha da EC como palco do meu processo de transição identitária enquanto docente, onde seria posto à prova o meu entendimento sobre o que realmente é ser professor de EF.

A imponência da fachada, alta, de linhas retas e construída com materiais frios, transmite, à primeira vista, uma sensação de rigidez e austeridade que, pela sua data de edificação (1958), remete para o período do regime ditatorial e conservador vivido em Portugal entre 1933 e 1974. Contudo, esse estereótipo arquitetónico dissipa-se assim que, logo à entrada, se revela um poema de Ricardo Reis, cuja mensagem contraria precisamente os valores de um sistema educativo castrador e opressor.

PARA SER GRANDE, SÊ INTEIRO: NADA
TEU EXAGERA OU EXCLUI.
SÊ TODO EM CADA COISA. PÕE QUANTO ÉS
NO MÍNIMO QUE FAZES.
ASSIM EM CADA LAGO A LUA TODA,
BRILHA PORQUE ALTA VIVE.
Ricardo Reis, ODE

Este poema surge como mote para caracterizar o agrupamento, ao qual pertence a EC, que se centra na valorização do aluno como um ser multidimensional, capaz de desenvolver competências, saberes e valores que o preparem para uma cidadania ativa, crítica e responsável. O Agrupamento defende uma educação inovadora, que integra diferentes áreas do saber, promove a criatividade, o pensamento crítico e a inclusão e estabelece uma ligação com o mundo globalizado em que vivemos, favorecendo uma aprendizagem autónoma, contínua, ancorada em valores humanistas. A sua principal missão consiste em consolidar-se como uma entidade promotora da Educação para a Cidadania e para a Qualificação, num conceito de Escola Solidária, Inclusiva, Intercultural e Sustentável (Projeto Educativo do agrupamento de escolas da EC, 2022).

De modo a fomentar e potenciar este conjunto de competências, o Agrupamento desenvolve um Plano Anual de Atividades inclusivo, diversificado e alinhado com os princípios orientadores do seu Projeto Educativo. No que respeita ao grupo disciplinar de EF, este assume a dinamização de diversas

iniciativas que visam promover o desenvolvimento integral dos alunos, designadamente através do envolvimento em contextos práticos, cooperativos e desafiantes.

Ao nível do Desporto Escolar, a EC oferece uma ampla variedade de modalidades desportivas, proporcionando aos seus alunos a oportunidade de experimentar diferentes práticas desportivas de forma gratuita. Estas atividades materializam-se em treinos regulares, realizados semanalmente, e com competições periódicas no âmbito do Desporto Escolar, promovendo o espírito de equipa, a disciplina e o gosto pela prática desportiva. Entre estas modalidades encontra-se o voleibol, andebol, surf, ginástica urbana, escalada, xadrez, ténis de mesa e o desporto adaptado.

Desde o primeiro momento em que atravessei o portão desta escola, atentamente vigiado pelo senhor Costa¹, que me senti calorosamente acolhido, tanto pelos professores como pelos funcionários, isto não obstante as inúmeras ocasiões em que fui confundido com um jovem estudante. Considero-me sortudo por ter encontrado uma escola onde se respirava boa disposição e onde o espírito de entreajuda é genuíno e constante. Aqui, os estagiários não são vistos como meros visitantes de passagem, mas como membros ativos e valorizados da comunidade escolar. Talvez fruto da longa experiência da escola na receção de estagiários, sempre me senti acarinhado: desde os colegas do grupo de EF, que prontamente se ofereciam a prestar-nos apoio, até às funcionárias da reprografia, que com paciência enfrentavam os nossos vaivéns ansiosos para garantir que nada faltava nas observações da professora Paula.

Apesar de todos os aspetos positivos que facilitam e apoiam a prática docente dos estagiários inexperientes, a escola apresenta também alguns desafios, particularmente aos professores de EF. Um dos maiores “inimigos” do estagiário de EF na EC é, sem dúvida, a chuva. A escola dispõe de três espaços para a prática da disciplina (ginásio, campo exterior e polidesportivo) que são utilizados de forma rotativa, segundo um *roulement* definido no início do ano letivo. No entanto, a utilização do campo exterior e do polidesportivo (apesar de coberto) tornam-se frequentemente impossíveis quando ocorre precipitação intensa, fenómeno esse que é uma característica da cidade do Porto. Nessas

¹ Senhor Costa – nome fictício

ocasiões, a solução passa pela utilização da sala de dança e da sala de judo, que comprometem o planeamento letivo, visto que, as suas dimensões reduzidas apenas possibilitam a realização de aulas com foco na aptidão física.

2.2.Os capitães (Núcleo de Estágio)

O NE assume o papel de capitães da viagem, responsáveis por orientar, apoiar e assegurar o bom rumo do percurso formativo. Através da partilha, da cooperação e da reflexão conjunta, estes elementos desempenharam um papel fundamental no meu desenvolvimento profissional, contribuindo para que as tempestades e correntes adversas fossem enfrentadas com maior segurança.

Ao longo do meu percurso na EC, fui interiorizando a importância do NE e a consciência de que seria impossível percorrer este ano de intensa aprendizagem e desenvolvimento profissional, sem o mesmo. Num mundo cada vez mais exigente e acelerado, tanto a nível social como educativo, tornou-se evidente que o apoio do NE (colegas estagiários, PC e PO) e da comunidade escolar seria fundamental para o nosso desenvolvimento enquanto estudantes e futuros professores.

Neste contexto, o NE revelou-se uma verdadeira Comunidade de Prática, no qual, através da partilha de experiências, da reflexão conjunta e do apoio mútuo, fomos adquirindo e desenvolvendo competências que dificilmente alcançaríamos de forma isolada. Mais do que aplicar técnicas pedagógicas, este ambiente colaborativo permitiu a criação de novos saberes enraizados nas práticas vividas, respeitando a cultura, os valores e as dinâmicas próprias não só do grupo, mas também do contexto escolar (Imbernón et al., 2020).

Tal como Wenger (2003) defende, a aprendizagem em comunidade exige compromisso, envolvimento ativo e um repertório comum que facilite a troca de significados e conhecimentos. Essas características, a par da entreajuda, da sinceridade e da construção de relações humanas genuínas, foram pilares fundamentais neste percurso. Graças a estas bases, um núcleo composto por pessoas tão diferentes conseguiu trabalhar de forma tão prazerosa, cativante e eficaz, permitindo-me chegar ao final de um dos anos mais desafiantes da minha vida, a todos os níveis, com um profundo sentimento de evolução e realização.

Como referi anteriormente, a minha relação com os colegas estagiários foi profundamente humana. Desde o primeiro dia, fomentámos um verdadeiro

espírito de união e entreatajuda, mesmo sem nos conhecermos previamente. No fundo, sabíamos que seria através da nossa relação e do apoio mútuo que conseguiríamos ultrapassar mais facilmente as dificuldades e desafios que iriam surgindo. Espelho disso foi a nossa presença assídua nas aulas uns dos outros, mesmo nas longas sextas-feiras que terminavam às cinco e meia da tarde, em que o desgaste da semana era visível até nas árvores do recreio. Insegurança, receio, desmotivação, cansaço, incerteza e frustração fizeram naturalmente parte da nossa caminhada. No entanto, essas “pedras” foram sendo desviadas e removidas dos nossos caminhos, graças à ligação real e genuína que criámos, sustentada pelo cuidado que tivemos em acolher e respeitar as dificuldades de cada um, não só no contexto de estágio, mas também na vida pessoal exterior ao contexto de estágio, como se pode comprovar no seguinte excerto:

“Concluindo, apesar das controvérsias com os meus colegas de estágio, a Catarina que teve uma semana mais extenuante e o António que esteve ausente por estar no combate aos incêndios, penso que foi uma semana bastante positiva, isto apesar de ao nível do trabalho de equipa, desta vez, fui eu que tive que trabalhar um pouco mais para não prejudicar o trabalho que, no fundo, é do grupo (...)”

Reflexão Semanal Nº2 (22/09)

Ao longo desta jornada, não foi apenas a relação com os meus colegas de estágio que tornou o caminho menos árduo e os “pedregulhos” mais fáceis de contornar. A PC destacou-se como uma verdadeira capitã nesta travessia, oferecendo-nos as ferramentas e as forças necessárias para enfrentar as tempestades mais severas e superar as dificuldades que o percurso nos impunha. A Catarina e não “professora Catarina”, foi um mar de sabedoria e experiência, que possibilitou as melhores condições de sucesso, ajudando e monitorizando, de forma a desenvolver aptidões e capacidades nos EE, espelhando o referido por Alarcão (1996).

Seguindo a linha de pensamento de Barros et al. (2018), a PC tornou-se para mim um verdadeiro modelo do que é ser um profissional da docência. Os seus valores, tanto humanísticos quanto profissionais, alinham-se perfeitamente com aquilo que eu também defendo como sendo o caminho a seguir na educação, priorizando um ensino focado no domínio cognitivo e socioafetivo, onde a ligação afetiva criada com os alunos é um aspeto fulcral para a docência.

Reforço a ideia de que fui muito sortudo por ter encontrado uma PC que ama genuinamente aquilo que faz, contagiando-nos todos os dias com o seu entusiasmo e vivacidade. A palavra “estagiário” difunde-se desde o primeiro dia

em que somos acolhidos e acarinhados como que se de verdadeiros filhos nos tratássemos, tornando a EC a nossa “segunda casa”. Cada dia com a PC foi uma oportunidade de crescimento não apenas na vertente pedagógica, mas também humana, transmitindo a ideia de que o professor distante e autoritário ficou para trás e que, ao invés, hoje, ensinar é, acima de tudo, um ato de afeto, cuidado e proximidade.

Apesar do contacto menos frequente, a PO desempenhou um papel fundamental no meu percurso enquanto estagiário. Tendo em conta a sua agenda sobrecarregada, é de destacar a sua dedicação e disponibilidade para apoiar e esclarecer as diversas dúvidas que surgiam no nosso caminho. Foram inúmeras as ocasiões em que bastou um simples email, prontamente respondido, para desbloquear dificuldades e facilitar a construção, mais concretamente, do meu estudo de investigação-ação. A sua intervenção, seja através da orientação de caminhos a seguir, ou de avaliações e comentários construtivos, serviu como ponto de ancoragem na escalada desafiante que foi este estágio, fazendo esquecer e perdoar o “sofrimento” causado pelos seus momentos de observação.

2.3.Os marinheiros (Turma Residente)

A turma residente representa os marinheiros da viagem, sendo o elemento central de toda a intervenção pedagógica. Tal como numa embarcação, onde o sucesso depende do contributo de todos os membros, também no contexto educativo o processo de ensino-aprendizagem só se constrói se todos remarem no mesmo sentido. As suas características, dinâmicas e necessidades influenciam diretamente o rumo da prática pedagógica, exigindo uma constante adaptação e evolução por parte do professor. Afinal de contas “estamos todos no mesmo barco”, o da aprendizagem.

Este subcapítulo tem um significado especial no meu estágio, pois foram os alunos que estiveram sempre na base de todo o meu percurso e que me motivaram a dar o melhor de mim, dia após dia, com dedicação e entusiasmo. Mais do que simples destinatários do processo de ensino, tornaram-se a principal fonte de inspiração e desenvolvimento pessoal e profissional ao longo deste ano letivo.

Ao NE, foram atribuídas três turmas do 7.º ano. Numa fase inicial, as aulas foram lecionadas em conjunto pelos estagiários, permitindo um primeiro contacto com os alunos e a observação das dinâmicas de cada turma. Nenhuma das turmas tinha passado pela experiência de ter professores estagiários, o que conferiu uma novidade acrescida, tanto para os alunos como para os estagiários. Para promover a aproximação, optámos por substituir a tradicional apresentação individual por uma atividade lúdica de interação. Através de um jogo a pares, os alunos e professores foram partilhando informações pessoais de forma descontraída e divertida, o que contribuiu para a criação de um ambiente de proximidade e confiança.

Após esse período, procedeu-se à distribuição definitiva das turmas entre os estagiários, decisão tomada em conjunto com a PC. Assumi a turma uma das turmas do 7º ano, escolha que encarei com entusiasmo, não apenas pela relação positiva que já havia estabelecido com estes alunos, mas também por prever que me dariam algumas “dores de cabeça”, reconhecendo nelas uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

Constituída por 26 alunos, a turma atribuída era composta por alunos com energia e entusiasmo inesgotáveis, tendo a turma sido apelidada de “Pipocas” à devido às constantes explosões de vivacidade que decorriam do início ao final da aula. Espelho disso, foram as inúmeras vezes que dispensavam o intervalo para se dirigirem ao espaço onde decorreria a aula, para pular, saltar, jogar e claro “chatear” os professores estagiários com a partilha dos seus feitos heroicos e desgostos amorosos. Apesar de, por vezes, estes comportamentos prejudicarem a preparação e organização da aula, apreciava-os, pois além de simbolizarem minutos em que não estavam colados ao telemóvel, sentia que os alunos valorizavam aquele momento de pura liberdade e alegria.

Estudos mostram que, quando os alunos sentem que o professor se importa genuinamente com eles, esforçam-se mais, envolvem-se em atividades mais desafiantes e respondem de forma mais adequada ao ambiente escolar (Li et al., 2022) e, por isso, procurei desde cedo criar uma ligação afetiva baseada numa relação pedagógica autêntica com os alunos da turma, sabendo, de antemão, que seria determinante para alcançar um ambiente positivo nas aulas. Essa necessidade de criar um laço forte com os alunos, aliada à minha constante boa disposição e paciência acabou por me prejudicar em variadas aulas, pois os

alunos começaram a confundir a minha boa disposição com brincadeira, como espelha a seguinte reflexão:

“É fundamental, nas próximas aulas, reforçar a ideia de que boa disposição não é sinónimo de brincadeira, e que, desde o momento em que entram no espaço desportivo, estão em contexto de aula e devem adotar comportamentos adequados.”

Reflexão Semanal Nº27 (23/03)

No que diz respeito ao domínio motor, foi notável desde as primeiras aulas que existiam elevadas disparidades dentro da turma, fazendo dela parte alunos com elevada disponibilidade motora, envolvidos variados desportos fora do contexto escolar, até alunos com dificuldades acentuadas em todos os tipos de matérias desportivas.

A nível social, entre as três turmas, esta apresentou inicialmente os níveis mais satisfatórios, demonstrando uma dinâmica globalmente colaborativa, com interações maioritariamente positivas, provavelmente fruto da transição do 6.º ano. Sempre demonstrou ser uma turma com alunos maioritariamente extrovertidos, afetuosa e carinhosa, o que facilitou a criação de uma ligação forte. Do ponto de vista comportamental, os alunos eram respeitadores, mas com índices de concentração e foco reduzidos, exigindo a repetição frequente das instruções e ocasionando perda de tempo em atividades motoras. Esta dificuldade em manter a atenção poderá estar associada ao impacto da tecnologia no quotidiano, que interfere em processos cognitivos essenciais, como a atenção e a memória (Silva & Silva, 2017).

Uma das estratégias utilizadas, com o objetivo de ter um acompanhamento atualizado e personalizado dos alunos da turma em todos os domínios, foi a criação de uma base de dados em Excel (Anexo A), na qual, com a ajuda do conselho de turma e da diretora de turma, se registavam informações relativas às competências físicas, interações sociais, participações nas aulas, lesões ou outro tipo de informações relevantes. Este instrumento, em constante atualização, possibilitou um conhecimento real da turma facilitando a intervenção prática do NE, ao conhecermos as especificidades de cada aluno.

3. Conceção e Planeamento da Viagem

O início do estágio representou um momento determinante de transição entre a teoria e a prática, semelhante ao momento em que se define a rota antes de uma viagem marítima. Tal como um navegador necessita de conhecer as

cartas náuticas, as condições do percurso e os instrumentos de orientação, também a organização e gestão do processo de ensino exigiram uma reflexão aprofundada sobre as diretrizes que orientam a ação pedagógica em EF. A compreensão e integração dessas orientações constituíram passos essenciais para estruturar a viagem, assegurando uma intervenção coerente, fundamentada e alinhada com os princípios educativos em vigor. Neste sentido, o capítulo seguinte descreve o processo de construção do percurso pedagógico, desde uma perspectiva macro até à sua concretização ao nível micro, garantindo que a ação docente decorreu de forma intencional e lógica, evitando que o “barco” navegasse à deriva.

3.1.A Conceção da Rota

Foi na conceção e planificação do ano letivo, que emergiram as primeiras sensações da prática letiva, caracterizadas pelo confronto entre o planeado e a realidade do contexto, dando início a um processo contínuo de ajustamento e tomada de decisão ao longo da viagem pedagógica. Tal como representado na figura 1, o processo de planificação e intervenção em EF pode ser visualizado como uma estrutura hierárquica e interligada, semelhante a um mapa náutico que orienta a travessia. No topo desta “pirâmide” encontram-se o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais de EF, que funcionam como o ponto de partida e referência para o desenvolvimento integral do aluno, norteando o ensino nas dimensões cognitiva, motora, social e afetiva.

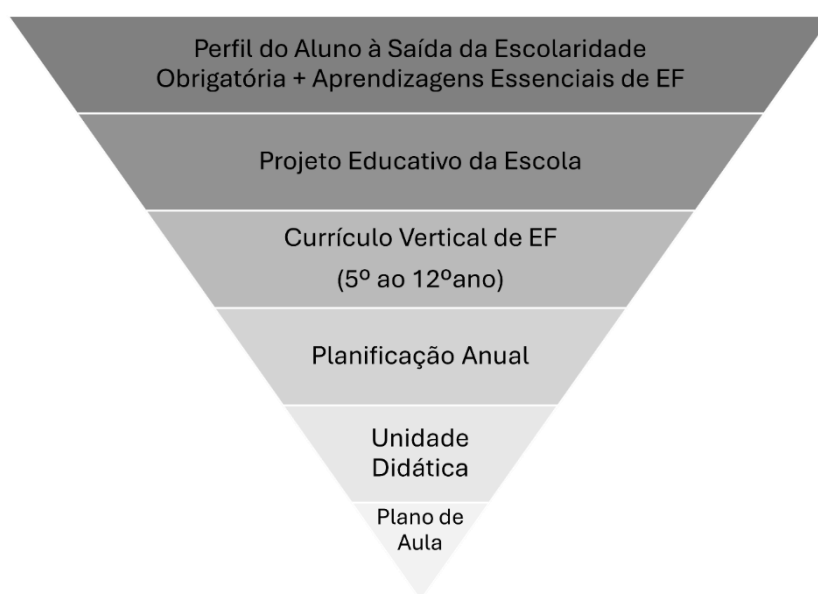


Figura 1 – Pirâmide utilizada na conceção do processo de ensino

A partir deste enquadramento macro, o Projeto Educativo da Escola traduz a identidade, missão e valores da instituição e permite compreender como as orientações nacionais se concretizam na prática e nas prioridades do contexto escolar. Em seguida, o Currículo Vertical de EF da escola, estruturado do 5.º ao 12.º ano, garante coerência e progressão das aprendizagens ao longo dos diferentes níveis de ensino. Deste documento derivam instrumentos mais operacionais, como a Planificação Anual, as Unidades Didáticas (UD) e, finalmente, os Planos de Aula, que representam a implementação concreta da rota definida. Estes níveis inferiores da pirâmide, orientam o professor na planificação, execução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, assegurando que o “barco” navega de forma estruturada, coerente e adaptada à realidade dos alunos.

A integração neste novo contexto, revelou-se um processo desafiante e, por vezes, confuso, sobretudo devido ao contacto com terminologias, rotinas e práticas que me eram ainda pouco familiares, tal como espelha o excerto da seguinte reflexão:

“Toda esta semana foi, naturalmente, um pouco confusa, havendo muitos termos utilizados entre os professores ao qual não estava acostumado (...)”

Reflexão Semanal Nº1 (14/09)

Foi, no entanto, através deste processo inicial de adaptação, marcado pelas reuniões gerais, do grupo disciplinar e do conselho de turma, que comecei a compreender o funcionamento da escola, a organização do currículo e a importância de planear estrategicamente o percurso dos alunos ao longo dos diferentes ciclos de ensino.

A reunião geral de professores constituiu o primeiro contacto com a EC, permitindo-me conhecer as normas de funcionamento, criar laços com docentes e não docentes, e familiarizar-me com o espaço escolar e as instalações onde iria desenvolver a minha prática pedagógica. Na mesma semana, ocorreu a reunião do departamento de EF, que juntou todos os professores responsáveis por lecionar turmas do 7.º ano. Esta reunião revelou-se particularmente relevante, pois possibilitou planear e estruturar a atuação docente ao longo do ano letivo, tendo por base, neste caso específico, o currículo vertical de EF do agrupamento, as Aprendizagens Essenciais de EF e as três áreas de desenvolvimento que a compõem (Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos).

Foi então possível definir que na **área das Atividades Físicas** as modalidades a lecionar seriam o voleibol, a ginástica de solo e ginástica de aparelhos no primeiro período. O segundo período iria incidir sobre Corridas de Velocidade, Voleibol e Ginástica Rítmica juntamente com Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) e no terceiro período seriam abordadas as corridas de estafetas e barreiras assim como a Orientação.

A **área dos Conhecimentos** assumiu como principal objetivo relacionar a aptidão física com a saúde, promovendo a identificação dos benefícios do exercício físico para o bem-estar físico e psicológico. Para além disso, definiu-se como objetivo que os alunos interpretassem a dimensão sociocultural do desporto, tanto na atualidade como ao longo da história, com especial enfoque nos Jogos Olímpicos e Paralímpicos. Esta temática foi maioritariamente desenvolvida no 1.º período, coincidindo com o recente acontecimento dos Jogos Olímpicos do verão anterior, o que permitiu uma abordagem mais contextualizada e motivadora para os alunos. Nesta área, procurámos fugir ao máximo do ambiente tradicional da sala de aula, tendo em conta as inúmeras horas que os alunos já passam sentados, e criar atividades dinâmicas e motivadoras que lhes permitissem desenvolver as aprendizagens de forma ativa e significativa. Um exemplo disso foi a criação de um circuito de obstáculos, no qual os alunos, após superarem cada desafio físico, encontravam a resposta a uma pergunta relacionada com o conteúdo em estudo, promovendo assim a articulação entre o exercício físico e o conhecimento teórico.

Por sua vez, na **área da Aptidão Física**, o principal objetivo consistiu em desenvolver as capacidades motoras e coordenativas, em consonância com as orientações do programa FITescola. Paralelamente, pretendeu-se dotar os alunos de conhecimentos que lhes permitissem compreender e aplicar os protocolos dos testes de avaliação da condição física, de forma a realizá-los autonomamente, interpretar os resultados obtidos e refletir sobre os aspetos a melhorar, promovendo assim uma atitude crítica e responsável face à sua própria condição física.

3.2. O primeiro enjoo da viagem: o Planeamento

Ainda o barco não tinha içado âncora e já a dúvida e a incerteza se apoderavam de mim. Era necessário definir a rota desta viagem, traçando um caminho que orientasse a prática pedagógica, mas, por momentos, parecia que um ano de teoria pouco contribuía para impulsionar este processo tão exigente quanto fundamental.

A verdade é que esta constituiu a primeira grande adversidade da viagem, partilhada por muitos estagiários de EF que, tal como eu, se confrontam com o desafio de planear para contextos com os quais ainda não estão familiarizados e nos quais possuem uma experiência limitada (Moura et al., 2021). Foi precisamente neste momento que percebi que o planeamento representa muito mais do que uma mera formalidade: é o mapa de navegação que orienta toda a intervenção docente. Este processo permite situar e concretizar o programa de ensino no contexto real, ajustando-o às pessoas, aos espaços e aos recursos disponíveis, de forma a garantir uma orientação coerente e eficaz de todo o percurso educativo (Bento, 2003).

Frontoura (2005) defende que os estagiários, sem o apoio dos orientadores, raramente conseguem fazer a transição do pensamento académico para o pensamento pedagógico. Neste sentido, a orientação e a experiência da PC revelaram-se fundamentais para converter a incerteza inicial num plano de intervenção estruturado e devidamente fundamentado, ajustado ao sistema de rotação de instalações adotado na EC (Anexo B).

3.2.1. Planeamento anual

O quadro 1 apresenta a distribuição do número de aulas previstas para cada matéria ao longo dos diferentes períodos, bem como os respetivos espaços de lecionação.

Quadro 1 - Número de aulas por matéria e espaço correspondente

1º Período:	
Voleibol: 14 aulas	Polidesportivo
Ginástica (solo e aparelhos): 13 aulas	Ginásio
Aptidão Física: 16 aulas	Polidesportivo/Exterior
Conhecimentos: 4 aulas (Jogos Olímpicos)	Polidesportivo/Exterior
2º Período:	
Corridas (velocidade): 4 aulas	Polidesportivo/Exterior
Ginástica Rítmica + ARE: 12 aulas	Ginásio

Voleibol: 12 aulas	Polidesportivo
Aptidão Física: 18 aulas	Polidesportivo/Exterior
3º Período:	
Corridas (Estafetas e Barreiras): 12 aulas	Polidesportivo/Exterior
Orientação: 10 aulas	Polidesportivo/Exterior
Aptidão Física: 10 aulas	Polidesportivo/Exterior

Devido ao sistema de rotação das instalações existente na EC, foi adotado o modelo de planeamento por blocos. Este modelo, organizou o currículo em unidades de ensino concentradas, com períodos prolongados, dedicados a cada conteúdo ou matéria, em vez de recorrer a sessões curtas e diversificadas distribuídas ao longo do ano (Rink, 2014). Esta abordagem favoreceu o aprofundamento das aprendizagens, permitindo uma maior consolidação das habilidades e uma progressão lógica e contínua no desenvolvimento das competências dos alunos, evolução essa que foi bastante evidente no voleibol.

No entanto, o modelo também apresentou algumas limitações, nomeadamente a redução da frequência de contacto com certos conteúdos e a monotonia associado à repetição prolongada das mesmas atividades. De acordo com Magill e Anderson (2010), quando a prática se torna excessivamente repetitiva, o aluno tende a reduzir os níveis de atenção e de esforço cognitivo investidos em cada tarefa, o que pode comprometer a qualidade da aprendizagem. Esta última limitação, tornou-se particularmente evidente nos momentos finais de cada período, como ilustra o excerto da reflexão que se apresenta de seguida:

“Tenho vindo a sentir que os alunos estão cada vez menos motivados e menos pré dispostos para realizar as atividades, parecem até um pouco aborrecidos quando são confrontados com os exercícios da aula. Este comportamento pode dever-se ao aproximar do final do período ou até mesmo devido ao planeamento por blocos que leva a que a turma desenvolva durante 1 ou 2 meses sempre a mesma modalidade.”

Reflexão Semanal Nº14 (18/12)

3.2.2. As Unidades Didáticas

Após traçada a rota de navegação mais geral, tornou-se necessário aprofundar esse percurso, dando forma concreta às práticas de ensino por meio da UD. Neste nível de planificação, foi possível transformar o processo de ensino e aprendizagem em experiências de aula autênticas, contextualizadas e coerentes com objetivos previamente delineados (Zapata & Palacio, 2025). A UD constituiu, portanto, numa proposta de trabalho estruturada, que articulou

avaliação, necessidades individuais e coletivas dos alunos e os conteúdos previstos no currículo, funcionando como elo entre a planificação e a realidade pedagógica da aula (Anexo C).

Posso afirmar que, para mim, e considerando a minha inexperiência, a UD desempenhou um papel determinante, pois permitiu definir claramente os objetivos a atingir, a sequência dos conteúdos a abordar e os métodos de avaliação a utilizar (Rink, 2014). Para a elaboração de uma UD criteriosa e personalizada, foi realizado, no início de cada matéria, uma avaliação diagnóstica que permitiu recolher informações abrangentes ao nível motor, cognitivo e socioafetivo dos alunos. Apenas com este conhecimento prévio da turma foi possível definir objetivos e traçar os caminhos mais adequados para os atingir, como espelha o excerto da seguinte reflexão:

“Este momento de avaliação foi importante para aferirmos quais os aspetos principais a trabalhar ao longo do ano, conseguindo perceber que as 3 turmas tinham muitas dificuldades, não conseguindo manter a bola jogável, sendo por isso necessário começar com exercícios muito simples de passe e perceção da trajetória da bola.”

Reflexão Semanal Nº2 (22/09)

Deste modo as UD acabam por determinar diretamente a prática docente, apresentando-as como um plano de ação contextualizado, viável, coerente, flexível e definido e transforma-se num instrumento privilegiado para a construção e divulgação do conhecimento (Zapata & Palacio, 2025).

A UD, tanto a nível concetual como metodológico, não se configurou como uma estrutura fixa ou rígida, pelo contrário, possibilita o ajuste contínuo das atividades, permitindo considerar as dificuldades e os progressos dos alunos, e redefinir objetivos sempre que necessário, seja ao nível motor, cognitivo ou social. Para que esta plasticidade fosse eficaz, a avaliação contínua assumiu um papel central ao longo de toda a UD. Ocorreu tanto na fase inicial, através da avaliação diagnóstica já referida, como ao longo do desenvolvimento das atividades, utilizando a avaliação formativa como reguladora da qualidade de todo o processo de ensino-aprendizagem, permitindo ajustar as práticas de acordo com as necessidades identificadas (Vieira, 2022).

Outro aspeto que não foi descurado, foi a promoção da formação integral dos alunos, através de um projeto pedagógico que favoreceu o desenvolvimento cognitivo, motor e socioafetivo, estimulando a capacidade crítica e reflexiva, de forma a tornar o aluno um cidadão ativo, responsável e interventivo nas suas

ações (Rodrigues, 2021). Por isso, na construção das UD, tornou-se essencial olhar para além dos gestos motores e técnicos, valorizando igualmente as dimensões social e cultural do desporto. Confesso que, inicialmente, não atribuí a grande importância ao domínio psicossocial e que, por vezes, os objetivos definidos, quer nas UD quer nos planos de aula, eram incluídos quase apenas por formalidade. No entanto, este estágio fez-me repensar essa perspetiva e, hoje, reconheço que estes objetivos são tão ou até mais relevantes do que os de natureza motora.

Aquando da construção da UD, emergiu igualmente a necessidade de definir os modelos de ensino que orientariam e organizariam o processo de ensino-aprendizagem, conferindo-lhe coerência teórica e metodológica. Assim como eu, também a EC e a PC partilhavam da convicção de que o ensino da EF deve colocar o aluno no centro do processo educativo, reconhecendo-o como agente ativo e reflexivo da sua própria aprendizagem. Considerávamos fundamental que o aluno fosse capaz de compreender, questionar e avaliar as suas ações, desenvolvendo um pensamento crítico e autónomo. Neste sentido, os modelos aplicados ao longo do ano letivo procuraram materializar essa visão construtivista da aprendizagem, destacando-se o Ensino do Jogo para a Compreensão, o Modelo de Ensino de Pares e, sobretudo, o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (AC), que será analisado em maior profundidade no capítulo 6 deste relatório.

Apesar desta convicção pedagógica, a inexperiência própria da fase inicial do estágio conduziu à opção pelo Modelo de Instrução Direta (MID), uma vez que este se apresenta como uma abordagem estrutura sólida e segura para planificar e conduzir as aulas. O MID permitiu-me organizar o processo de ensino de forma sequencial e controlada, garantindo maior clareza nas instruções, tempo útil de prática e feedback imediato aos alunos. A verdade é que esta abordagem se tornou fundamental nos primeiros momentos do estágio, pois ofereceu confiança e suporte metodológico, enquanto desenvolvia competências de gestão e controlo da aula. O uso inicial do MID funcionou como uma rampa de lançamento que me possibilitou, posteriormente, explorar modelos de ensino mais centrados no aluno e promover uma aprendizagem mais autónoma e participativa.

3.2.3. Entre o planeamento das aulas, a reflexão e os desafios

Partindo da análise global apresentada na Figura 1, alcança-se a perspetiva mais micro do planeamento pedagógico: o plano de aula. É neste nível que o professor “agarra o leme” e transforma a rota previamente definida em ação pedagógica concreta. O plano de aula representou, assim, a operacionalização das intenções curriculares e dos objetivos estabelecidos na UD, traduzindo-os em experiências de aprendizagem específicas, coerentes e significativas para os alunos (Anexo D). Constituiu um guia estruturante para cada sessão individual, permitindo organizar objetivos, conteúdos, estratégias e momentos de avaliação de forma articulada (Rink, 2014). Foi neste ponto, que fui desafiado a materializar o conhecimento do conteúdo e metodológico em prática pedagógica efetiva, de forma intencional e refletida.

Pessoalmente, posso afirmar que este foi um dos momentos do estágio que mais entusiasmo e desafios me proporcionou. A necessidade constante de planear e de encontrar estratégias para responder às dificuldades identificadas, criando exercícios que promovessem a aprendizagem dos alunos, não apenas no domínio motor, mas também nas dimensões cognitiva e psicossocial, exigiu de mim uma postura de constante superação. De facto, senti que a evolução não era apenas dos alunos, mas também minha, enquanto professor em formação.

A liberdade concedida pela PC no planeamento das aulas, também teve um papel determinante na minha evolução, pois permitiu-me aprender a partir dos meus próprios erros e decisões. Tínhamos total autonomia para definir os exercícios, desde que integrados numa estrutura de aula composta por três momentos: uma fase inicial, destinada à introdução dos objetivos da aula e ao aquecimento; uma fase fundamental, centrada nos objetivos específicos da aula; e uma fase final, dedicada ao retorno à calma e à reflexão, muitas vezes recorrendo a pequenos questionários ou momentos de reflexão em grupo.

Outro aspeto, determinante para o meu desenvolvimento no domínio do planeamento, foram os momentos de reflexão conjunta, realizados no final de cada aula, onde analisávamos os aspetos positivos e a melhorar, as estratégias utilizadas e a eficácia dos exercícios. Estes espaços de diálogo, com a partilha de diferentes perspetivas entre colegas e PC, revelaram-se fundamentais para o fortalecimento de uma postura crítica e reflexiva, permitindo avaliar a aula “a quente”, identificar evidências de sucesso e reconhecer oportunidades de

melhoria. Senti, de forma até orgulhosa, que era um professor reflexivo, quando dava por mim a chegar a casa sem me lembrar do caminho que tinha percorrido, totalmente absorvido pela aula, no que poderia ter corrido melhor, nas estratégias que deveria ajustar, nas opiniões dos meus colegas, etc.

Através destes momentos de reflexão e da experiência acumulada ao longo das semanas, comecei a compreender de forma mais profunda a importância de alinhar o planeamento com a minha própria identidade profissional e com a visão que defendo para o ensino da EF. Sempre procurei planejar as aulas segundo a minha visão pessoal sobre o papel da EF, acreditando que esta deve ser uma disciplina vivida com prazer, entusiasmo e envolvimento. Para mim, os alunos devem sentir-se felizes e motivados por participar nas aulas, pois só assim é possível potenciar aprendizagens duradouras e significativas. Tal perspetiva é sustentada por autores como Shimon (2025), que defendem que o ensino da EF deve promover experiências positivas e gratificantes, capazes de desenvolver a motivação intrínseca dos alunos e o gosto pela prática. Assim, procurei constantemente inovar, saindo “fora da caixa”, criando exercícios dinâmicos e atividades que mantivessem os alunos envolvidos, desafiados e com vontade de aprender.

Ao planejar aulas que fomentassem um clima de aula positivo, alegre e motivador, surgiram naturalmente desafios associados à gestão do comportamento e da dinâmica do grupo. Lecionando uma turma de 7.º ano, deparei-me com dificuldades próprias desta faixa etária, relacionadas com brincadeira, dispersão e desatenção, que influenciavam o ritmo e o rendimento das aulas, sobretudo nos tempos de transição e nas explicações. Perante estes constrangimentos, tornou-se fundamental integrar estas preocupações no processo de planeamento, procurando implementar rotinas e dinâmicas que equilibrassem o carácter lúdico com a eficácia pedagógica. O planeamento acabou assim, por assumir um papel central, não apenas na organização dos conteúdos, mas também na gestão do comportamento e na criação de um ambiente de aprendizagem mais eficaz. A implementação de novas rotinas, nem sempre teve os efeitos imediatos, sendo necessário paciência e perseverança numa fase inicial, para não desistir das mesmas, apesar do pouco rendimento que as mesmas aparentavam ter.

Um exemplo concreto desta realidade prende-se com a dificuldade em reunir os alunos e dar início às aulas. Com o objetivo de ultrapassar este obstáculo, planeei uma nova rotina na parte inicial da aula, pensada para captar a atenção dos alunos e reduzir o tempo perdido neste momento. Numa fase inicial, alguns alunos interpretavam as palmas como brincadeira, outros não atribuíam importância e mantinham os comportamentos dispersos. No entanto, ao fim de aproximadamente cinco a seis aulas, a dinâmica começou a ser interiorizada pelo grupo, revelando efeitos práticos e positivos na organização da aula, sendo utilizada no decorrer do ano letivo. Os seguintes excertos, explicam a estratégia utilizada e evidenciam a paciência e resiliência na implementação da nova rotina, durante 3 semanas:

“Nas próximas aulas pretendo introduzir uma nova rotina inicial de aula com o intuito de reduzir o tempo perdido antes de iniciar a aula. A estratégia vai consistir numa sequência coordenada de palmas de toda a turma, começando com uma velocidade mais calma e acelerando até ordem para terminar. Este momento marcará aquilo que é o início da aula e a primeira instrução do professor. Sinto que a primeira vez não vai correr perfeitamente (...)”

Reflexão Semanal Nº10 (17/11)

“Relativamente à estratégia utilizada das palmas para dar início à aula, penso que correu mais ou menos, (...). Acredito que a rentabilidade da mesma, com o decorrer das aulas, vai aumentar, sendo o meu objetivo que a mesma chegue ao ponto de ser quase intuitiva por parte dos alunos.”

Reflexão Semanal Nº11 (25/11)

“A estratégia da utilização das palmas, no começo da aula, já é uma rotina implementada na turma. Pretendo continuar a implementar até ao final do ano letivo.”

Reflexão Semanal Nº12 (04/12)

Tal como um barco que flutua sobre as ondas e ajusta constantemente a sua rota em função das marés e das características do mar onde navega, também o processo de planeamento em EF exigiu flexibilidade, sensibilidade e capacidade de adaptação. O planeamento não se traduziu numa estrutura fixa, mas sim num guia, que foi sendo ajustado consoante as orientações curriculares e as condições do contexto educativo, fossem elas as especificidades da turma, as condições materiais da escola ou os imprevistos que foram surgindo na prática. Tal como defendem Mesquita et al. (2009), a eficácia do ensino depende da capacidade do professor em adaptar as suas intenções pedagógicas às circunstâncias concretas de cada contexto. Também Rink (2014) reforça que o planeamento eficaz é um processo dinâmico, que se constrói através da reflexão e da resposta contínua aos desafios emergentes da prática. Assim, planejar implica muito mais do que antecipar o que vai acontecer, é sobretudo, estar

preparado para ajustar o rumo, mantendo o foco no destino, a aprendizagem significativa dos alunos.

4. A Vela da Educação Física de Qualidade

À semelhança de uma viagem marítima, em que a vela é o elemento que capta o vento e permite ao barco avançar com direção e propósito, a EFQ assume-se como o principal elemento propulsor da ação pedagógica. É através dos seus princípios que as orientações curriculares e as intenções educativas se transformam em experiências de aprendizagem significativas, coerentes e pedagogicamente intencionais. Os requisitos de uma EFQ conferem consistência à prática letiva, assegurando que os alunos beneficiam de oportunidades de aprendizagem inclusivas, seguras e ajustadas, orientadas para um destino comum, a LF. Neste capítulo serão apresentados e analisados os princípios da EFQ, bem como exemplos concretos da sua operacionalização ao longo do estágio profissional, por forma a ilustrar o modo como orientaram as decisões didáticas e metodológicas.

De acordo com a UNESCO (2015), a EFQ integra a aprendizagem de uma ampla variedade de competências motoras concebidas para promover o desenvolvimento físico, mental, social e emocional de todas as crianças. A participação na EF deve, por um lado, contribuir para o domínio das competências físicas e motoras e, por outro, favorecer o exercício de uma cidadania ativa, através da promoção de valores e competências essenciais à vida em sociedade. O resultado desejável de uma EFQ é, assim, a formação de jovens fisicamente literados, confiantes e competentes, capazes de manter uma participação regular, autónoma e prazerosa em atividades físicas ao longo da vida. O propósito último da EF consiste, portanto, em proporcionar oportunidades que permitam a crianças e adolescentes desenvolver atitudes, conhecimentos, valores e competências que sustentem uma participação plena e satisfatória na cultura do movimento.

Num contexto social cada vez mais exigente, a escola é chamada a formar cidadãos autónomos, críticos e responsáveis, capazes de responder de forma consciente aos desafios e oportunidades do quotidiano (Bessa et al., 2022). Para que esta participação seja verdadeiramente emancipatória, não apenas na

dimensão motora, mas também nas dimensões social e cognitiva, a EF deve assentar em paradigmas construtivistas, que valorizem o envolvimento ativo do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Este enquadramento implica a criação de ambientes pedagógicos que promovam o pensamento crítico, a tomada de decisão e a resolução de problemas, favorecendo um envolvimento cognitivo mais profundo. Segundo Bessa et al. (2022), abordagens centradas no aluno respondem de forma mais eficaz aos desafios das sociedades democráticas, ao promoverem jovens proativos, responsáveis e participativos, em detrimento de comportamentos meramente reativos.

Esta orientação construtivista foi rapidamente reconhecida, quer no contexto escolar em geral, quer na identidade pedagógica da PC, que desde o início transmitiu que o foco central de todo o estágio seriam os alunos, e que a evolução profissional do estagiário deveria navegar em paralelo com o desenvolvimento integral dos alunos da turma.

A adoção de uma abordagem centrada no aluno evidencia, assim, um elevado potencial para promover o desenvolvimento integral dos estudantes, sustentando-se numa perspetiva inclusiva, participativa e democrática, em consonância com os princípios da EFQ. Esta orientação reconhece a aprendizagem como um processo dinâmico e interdependente, influenciado não apenas pelas características individuais dos alunos, mas também pelos contextos socioculturais e educativos em que se inserem (Farias & Mesquita, 2024). Deste modo, pode afirmar-se que a EFQ apenas se concretiza plenamente quando o professor se torna um profundo conhecedor da turma e das particularidades de cada aluno. Este conhecimento progressivo revelou-se essencial ao longo do meu percurso de estágio, permitindo compreender, desde uma fase inicial, que a lógica do *one size fits all* é incompatível com os pressupostos de uma EFQ. A heterogeneidade evidente da turma, ao nível das capacidades motoras, motivações, estilos de aprendizagem e relações interpessoais, exigiu uma adaptação constante das estratégias de ensino, de modo a garantir experiências de aprendizagem significativas, equitativas e ajustadas às necessidades de todos os alunos.

4.1.As amarras da vela: dimensões que sustentaram a EFQ

Numa viagem orientada pelos princípios da EFQ, a vela apenas impulsiona o barco quando este combate todas as formas de exclusão e discriminação, promovendo a participação ativa de todos os alunos, independentemente do seu gênero, nível de aptidão, condições socioeconômicas ou necessidades especiais (UNESCO, 2015). Para que o barco navegue no sentido da inclusão, promovendo o acesso, a participação e a capacitação de todos, torna-se necessário que sejam implementados modelos pedagógicos centrados no aluno, colocando-o no papel de timoneiro da aprendizagem. Para que estas abordagens sejam eficazes, é fundamental que a vela da EFQ seja devidamente sustentada por amarras sólidas, assentes em dimensões pedagógicas, como o envolvimento cognitivo, o ambiente de aprendizagem e a atribuição de significado (Batista, 2025).

Ao longo do estágio, procurei que essas amarras nunca se soltassem e que os alunos não fossem meros executores das tarefas propostas, mas que compreendessem o propósito das mesmas, sendo envolvidos em processos de reflexão, tomada de decisão e resolução de problemas. A lecionação da UD de Voleibol, constituiu um exemplo concreto de abordagem centrada no aluno. Cada gesto técnico foi estruturado de forma a permitir diferentes níveis de execução, promovendo simultaneamente a autoavaliação e a autorregulação dos alunos. No passe de frente, foram definidas três possibilidades de execução: agarrar a bola antes do passe, executar duplo toque ou realizar o gesto técnico completo; enquanto no serviço por baixo, os alunos puderam escolher a distância à rede (2, 3 ou 4 metros), de acordo com o seu nível de dificuldade. Em ambos os casos, os alunos eram incentivados a autoavaliar-se e a seleccionar o nível de dificuldade que consideravam mais desafiante, atribuindo significado à sua ação. Desta forma, assumiram um papel ativo no processo de aprendizagem, que implicou não apenas o desenvolvimento de competências motoras, mas também envolvimento cognitivo, tomada de decisão e responsabilização. Este exemplo, traduz-se numa das várias estratégias pedagógicas utilizadas ao longo do estágio, que permitiu alinhar os resultados da aprendizagem com as necessidades dos alunos, reconhecendo a singularidade de cada um e assumindo-se como fundamental para garantir que todos, independentemente das suas circunstâncias, podiam alcançar o sucesso e participar ativamente nas

aulas de Educação Física, indo de encontro aos princípios de uma EFQ, defendidos pela UNESCO (2015).

Segundo Bandura (2006), o sentido que os alunos conferem à própria capacidade de realização e os sentimentos positivos sobre a própria competência são condicionantes da efetiva participação no processo de ensino e aprendizagem, porém, devemos ajustar as tarefas de aprendizagem às reais potencialidades dos alunos, mantendo-os motivados e em constante superação. Significa isto que o professor de EF deve proporcionar atividades desafiantes, mas ajustadas, de modo a equilibrar a dificuldade das tarefas com as capacidades individuais de cada aluno (Martins et al., 2017). Outro exemplo prático dessa procura por um sucesso desafiador e inclusivo, onde o envolvimento cognitivo também desempenha um papel importante, foi a utilização de diferentes níveis de dificuldade na UD de ginástica de solo, como espelha o seguinte excerto de uma reflexão semanal:

“(...) por isso, nesta semana, tendo em consideração os diferentes níveis de evolução dos alunos, implementámos diferentes níveis de dificuldade em determinadas estações, tendo os alunos de se auto avaliar e optar por realizar a variante que para eles era mais adequada e desafiante. Exemplo disso foi na estação do rolamento à retaguarda, onde os alunos tinham a possibilidade de escolher realizar o rolamento no plano inclinado ou no plano horizontal.”

Reflexão Semanal Nº5 (13/10)

Para que o fator sucesso assuma um verdadeiro significado no processo de aprendizagem, foi necessário valorizar a consciência do erro por parte dos alunos, uma vez que, quando não devidamente compreendido e integrado, este pode conduzir ao afastamento, à desmotivação e, em alguns casos, à vivência de experiências negativas com impacto duradouro na relação com a atividade física (Fernandez-Rio et al., 2023). O erro deve ser visto como uma etapa natural do processo educativo, servindo como uma oportunidade de crescimento e reflexão, em vez de ser encarado negativamente ou gerar comparações com os colegas (Braithwaite et al., 2011; Quennerstedt, 2019)

Numa fase inicial do estágio, apercebi-me que o erro não interpretado com naturalidade, por grande parte dos alunos da turma. Muitos dos alunos resistiam a realizar certas atividades, alegando “não saber fazer”, com medo de serem ridicularizados pelos colegas, chegando, inclusive, a originar choros, como evidenciado na seguinte reflexão:

“No decorrer desta aula, houve uma aluna que deixou de fazer aula, em lágrimas, devido a insegurança e medo de ser gozada ao realizar um exercício no

espaldar. Suspeito que este comportamento esteja relacionado com falta de confiança, tendo em conta que apresenta algumas dificuldades motoras e por vezes não consegue realizar os exercícios com a mesma destreza que alguns colegas.”

Reflexão Semanal Nº12 (04/12)

Ao promover a consciencialização de que o erro é parte integrante da aprendizagem, e ao dedicar uma atenção mais individualizada a alunos com níveis de confiança mais baixos, foi possível ultrapassar esta dificuldade. Para tal, foram implementados exercícios diferenciados e ajustados, capazes de gerar sucesso e permitir que cada aluno evoluísse ao seu próprio ritmo, dentro de um contexto desafiante, em que o objetivo passava por celebrar pequenas conquistas diárias. Esta perspetiva enquadra-se na pedagogia do significado defendida por Quennerstedt (2019), que valoriza experiências relevantes e o processo de construção de novos sentidos a partir da vivência e reflexão sobre a própria experiência. O excerto da seguinte reflexão, espelha um exemplo dessa mesma abordagem:

“Após o problema ocorrido na semana passada consegui confirmar, através de um diálogo individual, que a sua principal preocupação era o medo de errar e ser gozada pelos colegas ao realizar determinados exercícios, como por exemplo no espaldar. Aproveitando o facto de a aluna ter chegado alguns minutos antes da aula, propus-lhe realizar, de forma isolada, alguns dos exercícios que a intimidavam. Desta forma, mostrei-lhe que era capaz de os executar, ajudando a aumentar a sua confiança.”

Reflexão Semanal Nº13 (08/12)

Ao longo do estágio, foi possível interiorizar que para fomentar uma EF verdadeiramente inclusiva, cada aluno deve ter a oportunidade de experimentar, errar e aprender com os próprios erros. Para tal, torna-se necessário diversificar os estímulos e as estratégias pedagógicas, ajustando-as às necessidades individuais, de modo a proporcionar experiências de aprendizagem ricas e significativas. Neste sentido, a educação deve procurar preparar os alunos para um futuro incerto, capacitando-os para transformar, tanto os sucessos como os fracassos em aprendizagens significativas (Claxton, 2018).

Para que os alunos se sentissem seguros para participar, experimentar e errar, ao longo do ano procurei construir um ambiente de aprendizagem positivo, estruturado e orientado para a aprendizagem. Este ambiente revelou-se determinante na promoção de uma EFQ, ao influenciar diretamente o envolvimento, a motivação e o sucesso dos alunos. Através da implementação do modelo de AC, foi possível criar dinâmicas de trabalho cooperativas que potenciaram a participação ativa e o desenvolvimento de competências sociais,

como a responsabilidade, o respeito e a entreajuda, onde todos os alunos eram valorizados, independentemente da sua competência motora.

A UD de Ginástica Rítmica/ARE constituiu um exemplo claro desta dimensão, na qual, através do trabalho em grupos cooperativos, foi possível criar um ambiente de aprendizagem positivo, autónomo e significativo. Nesta UD, o foco centrou-se na criação coletiva de uma coreografia, o que exigiu elevados níveis de comunicação, criatividade e tomada de decisão em grupo. Até à construção da coreografia final, as aulas integraram momentos de exploração orientada, seguidos de fases de criação autónoma, nas quais os alunos desenvolveram, em conjunto, diferentes sequências coreográficas. Esta autonomia criativa contribuiu para a construção de um ambiente motivador, em que se verificou uma clara valorização do trabalho realizado e um crescente sentimento de pertença por parte dos alunos. No final das aulas, os trabalhos desenvolvidos eram apresentados à turma, promovendo-se momentos de apreciação e reflexão coletiva (Anexo K) sobre as diferentes coreografias. Estes momentos, revelaram-se particularmente relevantes ao nível do envolvimento cognitivo, uma vez que os alunos não só observavam, como também analisavam e refletiam sobre o seu desempenho e o dos colegas, com o objetivo de melhorar e evoluir ao longo do processo.

“Em ambas as aulas, os alunos consultaram fichas de tarefa com as diferentes ações possíveis de realizar com determinado aparelho, com o intuito de explorarem não só o que estava presente na folha, mas também de criar novas ações. Penso esta maneira de lecionar a ginástica rítmica, vai muito de encontro aquilo que temos vindo a trabalhar ao longo do ano e fomenta o trabalho cooperativo e autónomo, assim como a criatividade e imaginação.”

Reflexão Semanal Nº25 (16/03)

Esta experiência vivida no estágio, vai ao encontro do defendido pela literatura, evidenciando que modelos centrados no aluno promovem ambientes de aprendizagem significativos e inclusivos, reforçando a importância do envolvimento intelectual no processo educativo (Boke et al., 2025). O papel da AC no ambiente de aprendizagem, está alinhado com os estudos de Zhou e Colomer (2024) e Yang et al. (2021), que referem que esta contribui para uma participação mais consciente e ativa dos alunos, aumentando simultaneamente o seu envolvimento nas tarefas e a motivação para a prática. A implementação do modelo de AC, permitiu que os alunos atribuíssem um verdadeiro significado às experiências vividas em EF, interpretando-as como relevantes,

transformadoras e promotoras de bem-estar. Este modelo favoreceu o desenvolvimento de necessidades psicológicas básicas como autonomia, competência, relação e pertença, cuja satisfação sustenta a motivação intrínseca e o envolvimento dos alunos (Ryan & Deci, 2017), bem como a criação de um ambiente seguro e estimulante do ponto de vista físico e emocional (Hassenzahl et al., 2010).

No entanto, nem todas as experiências em EF são educativas ou positivas, podendo algumas experiências limitar o desenvolvimento ou impedir novas aprendizagens aos alunos (Dewey, 2023). Tendo em conta, que apenas as experiências que nos afetam e transformam se tornam verdadeiramente significativas (Bondía, 2002), importa, também, dar especial atenção às experiências negativas vividas pelos alunos e refletir sobre elas, correndo o risco ao ignorá-las, de condicionar o compromisso de um ensino inclusivo, equitativo e para a vida.(Teixeira et al., 2012).

Durante o estágio, fui o responsável por despoletar uma dessas indesejadas experiências negativas, ao chamar a atenção de uma aluna pela recorrente falta de equipamento desportivo. Esta situação comprometia não só a sua evolução individual, mas também a do grupo, que, naquele momento, se mantinha estável devido à implementação do modelo de AC. A forma como intervim, interrompendo a aula e expondo a sua irresponsabilidade perante toda a turma, acabou por ter uma conotação negativa, gerando um momento de desconforto e exposição para a aluna no contexto da aula de EF, como evidencia a seguinte reflexão:

“Nesta aula, decidi expor uma aluna perante a turma toda, devido à falta de equipamento desportivo que persistia há 3 aulas seguidas. O meu intuito foi não só dar a entender à aluna que tinha de trazer equipamento desportivo, mas também consciencializar a turma, que a sua irresponsabilidade, prejudicava o seu grupo e a evolução do mesmo. No final da aula fiquei com algumas dúvidas sobre se foi o mais correto ou não, porque senti que a aluna ficou um pouco envergonhada com a situação.”

Reflexão Semanal Nº19 (03/02)

Ao refletir percebi que a minha ação não foi correta, pois, como se pode observar no seguinte excerto a estratégia, apesar de ter surtido efeito, teve o medo da vergonha, da humilhação e da exposição como regulador da ação (Araújo, 2001), não fomentando um ambiente de aprendizagem positivo.

“Penso que a exposição perante a turma não foi a estratégia mais correta a nível educativo e pedagógico. É verdade que desde esse caso de exposição, a aluna

trouxe equipamento desportivo em todas as aulas e até poderá trazer material até ao final do ano letivo, mas só irá fazê-lo provavelmente por ter medo de ser humilhada perante a turma novamente. Podemos dizer que o trazer equipamento desportivo para a aula e consequentemente participar na aula, é regulado pelo sentimento de vergonha, sentimento esse que dá uma conotação negativa às aulas de EF.”

Reflexão Semanal Nº21 (16/02)

Ao longo do estágio, tornou-se evidente que a vela da EFQ, só se mantém firme, permitindo rumar em direção aos princípios defendidos pela (UNESCO, 2015), quando sustentada por amarras assentes nas dimensões do envolvimento cognitivo, do ambiente de aprendizagem e da atribuição de significado (Batista, 2025). Foi através do equilíbrio entre estas dimensões, que garanti que cada aula não se limitava à execução motora, mas sim a uma experiência verdadeiramente formativa, capaz de envolver todos os alunos de forma ativa, consciente e significativa. Neste ano como estagiário, tornou-se claro que a criação de um ambiente de aprendizagem positivo é determinante para a motivação e o envolvimento dos alunos, uma vez que mesmo pequenos episódios negativos, podem comprometer a sua participação e aprendizagem. Neste sentido, através de uma abordagem centrada no aluno, procurei que cada aula fosse uma experiência inclusiva, desafiante e equitativa, promovendo não só o desenvolvimento motor, mas também competências cognitivas, sociais e afetivas. Trabalhar desta forma permitiu compreender, na prática, o que significa promover uma EFQ, em que cada decisão pedagógica contribui para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção de aprendizagens significativas, assegurando que todos têm a oportunidade de participar, evoluir e encontrar sentido naquilo que aprendem.

5. Avaliação, o astrolábio da EFQ

Tal como o astrolábio, instrumento que outrora orientava os navegadores em alto-mar, permitindo-lhes situar-se e ajustar a rota em direção ao destino, também a avaliação em EF assume um papel de orientação, neste caso pedagógico. É através dela que o professor e os alunos se posicionam no percurso de ensino-aprendizagem, analisando se o caminho seguido está alinhado com os princípios de uma EFQ. Neste sentido, a avaliação deve afastar-se de uma lógica de exclusão e discriminação, assumindo-se como um

instrumento ao serviço da aprendizagem e da inclusão de todos os alunos (Fernandes, 2021).

Desde a época dos descobrimentos, que a avaliação tem como foco o sucesso e a diferenciação do aluno “bom” e do aluno “mau”, centrando-se apenas na comparação dos resultados dos alunos, desvalorizando a observação, análise e progressão do trabalho de cada um. Segundo Lorente-Catalán e Kirk (2016), a avaliação em EF tem-se estruturado em práticas de medição e classificação dirigidas para o produto, através de testes de fitness e de avaliação de técnicas isoladas, que pouco significado têm para os alunos. Esta perspetiva sobre a avaliação, foi sentida logo nas primeiras aulas lecionadas, aquando da avaliação diagnóstica realizada na UD de Voleibol. A procura incessante dos alunos em saber a classificação obtida, mesmo numa tarefa avaliativa que, comumente, se diz que “não conta para a nota”, permitiu diagnosticar a perceção desajustada que os mesmos possuem relativamente ao verdadeiro papel da avaliação. A anterior expressão, tão corriqueiramente utilizada no mar da docência, acaba por espelhar o desalinhamento que tem existido entre o modo como se avalia o conhecimento e o modo como se processa o desenvolvimento do currículo, que ao final de contas, tem como propósito, preparar os alunos para o exercício de uma cidadania ativa e participativa (Hay et al., 2015).

Estas práticas de avaliação ditas tradicionais, quase exclusivamente baseada em testes, acabam por se tornar insuficientes e desajustadas, pois tendem a focar-se exclusivamente na aquisição de conhecimentos, ignorando os esforços desenvolvidos e os progressos observados, assim como as aprendizagens no domínio das atitudes e das capacidades (Fernandes, 2021). Com o intuito de assegurar uma aprendizagem que busca a equidade, a justiça social e o sucesso educativo (Batista et al., 2019), durante o estágio, a avaliação foi sendo integrada gradualmente no processo de ensino-aprendizagem, assegurando a formação universal de todos os alunos e indo além da mera atribuição de classificações ou descrições gerais sobre o desempenho (Araújo, 2017; Boud & Soler, 2016).

A inclusão da avaliação no processo de aprendizagem revelou-se, no entanto, uma das maiores “tempestades” enfrentadas ao longo do estágio. A resistência inicial dos alunos, associada à sua falta de familiarização com este

tipo de metodologias, evidenciou a compreensão limitada do verdadeiro papel da avaliação, levando à desvalorização de estratégias e atividades onde esta se encontrava ao serviço da aprendizagem e envolvida no processo educativo. Esta dificuldade encontra-se evidenciada na seguinte reflexão, realizada aquando da implementação da estratégia “Grupos de Aprendizagem”, em que os alunos não conseguiram avaliar a performance dos colegas e consequentemente transmitir-lhes feedback.

“O nível de autonomia de alguns grupos ainda é reduzido, sendo necessário um acompanhamento e feedback constantes para garantir o seu envolvimento na tarefa. Esta limitação revela-se expectável, tendo em conta o ano de escolaridade e o facto de ser a primeira vez que contactam com atividades que implicam a avaliação entre pares.”

Reflexão Semanal Nº18 (26/01)

No decorrer do estágio, tornou-se evidente a complexidade de implementar práticas avaliativas de natureza formativa e centradas no aluno. Com efeito, este processo exigiu tempo, consistência e uma elevada capacidade de resiliência, implicando um investimento contínuo para que os alunos se envolvessem cognitivamente e assumissem um papel verdadeiramente ativo na sua aprendizagem.

“Apesar das dificuldades, torna-se fundamental manter a consistência na sua implementação, uma vez que só através da continuidade será possível promover a autonomia dos alunos e fortalecer a cooperação em grupo, em benefício da evolução coletiva.”

Reflexão Semanal Nº18 (26/01)

Apesar das adversidades, progressivamente, foi possível orientar a avaliação para a promoção das aprendizagens, assumindo-a como um processo que permite informar tanto o professor, como os alunos, sobre o que deve ser ajustado para alcançar objetivos desafiantes e adequados ao nível em que se encontram. Chng e Lund (2018) consideram que a avaliação formativa cumpre uma dupla função: apoiar os professores na revisão e ajuste das suas práticas e permitir aos alunos tomar consciência do seu próprio progresso. A reflexão que se segue, ilustra na prática do estágio essa dificuldade de implementação, mas também os propósitos defendidos pelos autores, sendo possível através da avaliação definir novas estratégias de ensino, que ajudaram os alunos a, progressivamente, se envolverem na própria aprendizagem e na dos colegas do seu grupo:

“A estratégia utilizada (Grupos de Aprendizagem) penso que não resultou de acordo com aquilo que era previsto, tendo em conta que os alunos que estavam de

fora, apresentaram comportamentos desviantes, sendo pouco o feedback emitido para os colegas. É necessário orientar o feedback dos alunos através de uma ferramenta física, que os alunos possam consultar, como por exemplo uma ficha com os critérios de êxito do jogo 2+2. Apenas dizer aos alunos os comportamentos que têm de observar não é suficiente neste contexto.”

Reflexão Semanal Nº18 (26/01)

Batista et al. (2019) destaca a importância de os alunos compreenderem e reconhecerem a relevância, o valor e o significado dos objetivos de aprendizagem, sendo fundamental que se identifiquem com os mesmos, se apropriem deles e se disponham a trabalhar para os alcançar. A partir dessa compreensão e envolvimento, os alunos tornam-se também capazes de apoiar os colegas, colaborando ativamente na concretização de objetivos comuns. Neste sentido, o modelo de AC e as estratégias implementadas ao longo do estágio, como a ficha de trabalho mencionada na reflexão anterior (Anexo H), permitiram encarar a avaliação não apenas como um processo individual, mas também como um processo coletivo. Para que tal fosse possível, tornou-se essencial que os alunos, enquanto avaliadores, tivessem acesso e percebessem os critérios de avaliação, garantindo que o feedback produzido fosse relevante para os colegas e, simultaneamente, contribuísse para a sua própria aprendizagem.

Para uma efetiva mudança de paradigma, as estratégias adotadas durante o estágio, tiveram por base os princípios basilares da avaliação para a aprendizagem defendidos por Leirhaug e Annerstedt (2016), nomeadamente, a partilha das intenções de aprendizagem e dos critérios de sucesso, o envolvimento dos alunos na avaliação do seu próprio desempenho e do desempenho dos pares, bem como a utilização de feedback orientado para a progressão. Estes princípios, foram ao encontro a uma EFQ, visto que exigiram um alinhamento consistente entre o currículo, as decisões pedagógicas e a avaliação em articulação com a aprendizagem, promovendo ambientes colaborativos, de autoavaliação e autorregulação, que potenciaram o desenvolvimento da autonomia e da cooperação entre os alunos (Broadfoot, 2017; Stigmar, 2016).

Ao longo do estágio, a avaliação para a aprendizagem, foi-se assumindo como um importante mecanismo de regulação da prática pedagógica. A sua implementação estruturou-se em processos cognitivos que visaram, sobretudo, fornecer feedback contínuo aos alunos acerca do seu progresso face aos

objetivos definidos, permitindo-lhes uma maior apropriação do seu percurso de aprendizagem, através de estratégias como a autoavaliação e a avaliação entre pares (Batista, 2022). A UD de Ginástica Rítmica/ARE constitui um exemplo concreto deste processo, no qual, através de momentos de reflexão e avaliação no final de cada aula, os diferentes grupos conseguiam obter feedback construtivo e identificar, de forma autónoma e significativa, aspetos a melhorar na sua coreografia.

A relevância da avaliação para a aprendizagem, foi tornando-se particularmente evidente ao longo do estágio, ao constatar que a mesma não se limitava a gerar informação sobre os alunos, mas constituía um instrumento essencial para que os mesmos compreendessem onde se encontravam e o que necessitavam de fazer para evoluir. Assim, a avaliação para a aprendizagem, emergiu como uma forma de avaliação formativa em que os alunos assumiram um papel ativo e, em muitos momentos, central na construção do seu próprio processo de aprendizagem, apoiando a tomada de decisão de todos os intervenientes. Esta vivência está em linha com Fernandes (2021), que refere que a avaliação pedagógica, se coloca ao serviço de quem aprende e de quem ensina, providenciando o suporte e orientação para o ensino e regulando os processos de aprendizagem, de forma a promover o sucesso de todos.

Em síntese, a avaliação deve assumir-se como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, funcionando como uma verdadeira bússola que orienta professor e alunos ao longo de um percurso contínuo, rumo ao desenvolvimento, que no caso da EF deve ser a LF. Alinhado com Batista et al. (2019), manter os alunos no trilho da aprendizagem, implicou um acompanhamento contínuo e colaborativo, no qual professor e alunos assumiram um papel ativo e partilhado, construindo, em conjunto, um processo de aprendizagem mais consciente, autónomo e significativo. Exigiu, por isso, um compromisso coletivo com a aprendizagem, reconhecendo que, embora os percursos possam ser distintos, todos os alunos devem encontrar o seu próprio caminho para o sucesso. Foi através da avaliação, que se tornou possível perceber se o ensino está alinhado com os seus propósitos e se os alunos estão, efetivamente, a aprender, reforçando a ideia de que avaliar é indissociável do próprio ato de ensinar (Araújo, 2017).

No decorrer desta viagem, a EFQ assumiu o papel de vela, conferindo impulso, direção e intencionalidade à ação educativa, enquanto a avaliação funcionou como o astrolábio, permitindo ajustar o percurso e garantir que o barco se mantinha orientado para o seu destino final, a LF. Contudo, nenhum barco avança com segurança apenas com vento favorável e instrumentos de orientação, é necessário algo que manobre o leme e transforme esses elementos em decisões concretas de navegação. Nesse sentido, a AC emergiu como o leme desta viagem, dando verdadeiro sentido às opções pedagógicas tomadas e permitindo-me conduzir a prática letiva de forma consciente, intencional e ajustada às características da tripulação. Foi através desta abordagem que consegui navegar ao ritmo dos princípios da EFQ e articular, de forma consistente, a avaliação como instrumento regulador do processo de ensino-aprendizagem, compreendendo na prática como a EF é um meio poderoso para promover a inclusão, a equidade e a cooperação, valores essenciais para a formação de cidadãos capazes de viver e interagir de forma responsável em sociedade.

Dando continuidade às opções pedagógicas anteriormente fundamentadas, o próximo capítulo apresenta o estudo de investigação desenvolvido no âmbito do estágio profissional, no qual a AC assumiu o papel de “leme” de toda a intervenção. Mais do que a simples implementação de um modelo de ensino, esta metodologia orientou e deu um maior significado ao estágio, permitindo ao professor compreender e adotar uma perspectiva verdadeiramente centrada no aluno, ao encontro dos princípios de uma EFQ. Neste contexto, o capítulo que se segue explica as estratégias utilizadas e analisa as suas contribuições para a evolução dos níveis de coesão da turma, estudo esse que teve como base o ciclo de AC proposto por Fernández-Río (2017).

6. A Aprendizagem Cooperativa como leme do estágio profissional: estudo sobre a coesão social e a coesão pela tarefa em Educação Física

6.1. Resumo

Num contexto educativo desafiante e marcado pela diversidade, torna-se essencial promover ambientes de aprendizagem inclusivos e cooperativos que desenvolvam competências para além da aquisição de conteúdos. Neste sentido, a literatura destaca a importância de abordagens construtivistas, como a Aprendizagem Cooperativa, na promoção do desenvolvimento integral dos alunos e na preparação para os desafios do século XXI. O presente estudo teve como objetivo analisar o impacto da implementação do modelo de Aprendizagem Cooperativa nas aulas de Educação Física ao nível da coesão social e da coesão pela tarefa, no contexto de estágio profissional, em diferentes unidades didáticas. O estudo foi implementado em 28 aulas de Educação Física, tendo como participantes um total de 26 alunos do sétimo ano de escolaridade. Adotou-se uma metodologia mista, combinando dados quantitativos, recolhidos através de questionários, com dados qualitativos provenientes de reflexões, diário de bordo, instrumentos de avaliação e fichas de observação. Os resultados do questionário não evidenciaram diferenças significativas nos níveis de coesão social e coesão pela tarefa, contudo os registos observacionais e as perceções dos alunos indicaram uma evolução positiva na coesão social e na coesão pela tarefa. Foi possível concluir que a Aprendizagem Cooperativa constitui uma abordagem com valor formativo ao nível da coesão de grupo assim como na promoção de contextos de aprendizagem mais inclusivos, participativos e centrados no aluno, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais e para uma Educação Física de Qualidade orientada para a Literacia Física.

Palavras-chave: APRENDIZAGEM COOPERATIVA, COESÃO PELA TAREFA, COESÃO SOCIAL, COOPERAÇÃO

6.2. Abstract

In a challenging educational context marked by diversity, it becomes essential to promote inclusive and cooperative learning environments that develop competencies beyond the mere acquisition of knowledge. In this regard, the literature highlights the importance of constructivist approaches, such as Cooperative Learning, in promoting students' holistic development and preparing them for the challenges of the 21st century. The present study aimed to analyse the impact of implementing the Cooperative Learning model in Physical Education classes on social cohesion and task cohesion, within the context of a school placement, across different teaching units. The study was implemented over 28 Physical Education classes, involving a total of 26 seventh-grade students. A mixed-methods approach was adopted, combining quantitative data collected through questionnaires with qualitative data from reflections, a logbook, assessment instruments and observation forms. The questionnaire results did not reveal significant differences in levels of social cohesion and task cohesion, however, observational records and students' perceptions indicated a positive evolution in both social and task cohesion. It was possible to conclude that Cooperative Learning constitutes an approach with formative value in terms of group cohesion, as well as in promoting more inclusive, participatory, and student-centred learning contexts, contributing to the development of social skills and to Quality Physical Education oriented towards Physical Literacy.

Keywords: COOPERATIVE LEARNING, TASK COHESION, SOCIAL COHESION, COOPERATION

6.3.Introdução

A EF, enquanto componente fundamental do currículo escolar, assume um papel central no desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo não apenas para a aquisição de competências motoras, mas também para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Num contexto social cada vez mais marcado por fenómenos de exclusão e injustiça, torna-se imperativo que a escola promova novas formas de cidadania, capazes de preparar os alunos para viver e intervir de forma crítica, responsável e colaborativa na sociedade contemporânea (Batalhas et al., 2022). Neste sentido, a educação tem vindo a enfatizar o desenvolvimento das chamadas competências para o século XXI, transversais ao currículo escolar e flexíveis à mudança, visto que estão associadas à ampliação das capacidades humanas. Assim, a educação para o século XXI, procura promover o desenvolvimento integral de todos os alunos, incentivando a aquisição de macro competências essenciais para a vida em sociedade, com particular destaque para os denominados “quatro Cs”: criatividade, pensamento crítico, colaboração e comunicação. Estas competências estão associadas a processos metacognitivos e funções executivas, que permitem aos alunos aprender a aprender, refletir e tomar consciência dos seus processos de aprendizagem individuais e coletivos (Mosé, 2013). A promoção destas competências revela-se essencial para fomentar a autonomia dos alunos, de forma integral e individual, potenciando uma aprendizagem mais ativa, significativa e duradoura, alinhada com os desafios sociais e educativos atuais (Batalhas et al., 2022).

Neste enquadramento, torna-se evidente a necessidade de recorrer a modelos pedagógicos de natureza construtivista que promovam aprendizagens inclusivas e participativas, capazes de responder à diversidade dos alunos através de estratégias de diferenciação no processo de ensino-aprendizagem (Florian & Beaton, 2018). É neste contexto que a AC surge como uma metodologia que tem vindo a ganhar relevância no âmbito educativo, incluindo na disciplina de EF, demonstrando um elevado potencial através da implementação de jogos e tarefas cooperativas que exigem relações de interdependência positiva orientadas para a consecução de objetivos comuns, claros e partilhados (Batalhas et al., 2022).

A AC pode ser definida como uma metodologia educacional baseada no trabalho em pequenos grupos, geralmente heterogêneos, nos quais os alunos colaboram entre si, compartilhando recursos e responsabilidades, com o objetivo de promover não apenas a sua própria aprendizagem, mas também a dos seus colegas (Velazquez et al., 2013; Viado, 2023). Neste modelo pedagógico, os alunos aprendem “com”, “de” e “através” de outros, beneficiando de uma abordagem de ensino-aprendizagem que favorece a interação positiva, a interdependência e o envolvimento ativo no processo educativo (Marques et al., 2015). Neste contexto, o papel do professor assume particular relevância, cabendo-lhe a responsabilidade de estruturar as tarefas, esclarecer objetivos, definir critérios de sucesso, monitorizar o funcionamento dos grupos e garantir que as metas individuais e coletivas sejam alcançáveis (Freitas & Freitas, 2003). A AC afasta-se, assim, de modelos tradicionais centrados na instrução passiva, reforçando a cognição dos alunos e promovendo uma aprendizagem ativa e inclusiva, na qual cooperar não é um fim em si mesmo, mas um meio para aprender.

A literatura aponta para a existência de cinco elementos fundamentais que sustentam uma AC eficaz: interdependência positiva, interação promotora, responsabilidade individual, processamento em grupo e competências sociais (Johnson & Johnson, 2018; Silva et al., 2021). Estes elementos garantem que os alunos dependam uns dos outros para atingir objetivos comuns, assumam responsabilidades individuais no seio do grupo, interajam de forma direta e construtiva, reflitam sobre o funcionamento coletivo e desenvolvam competências interpessoais essenciais, como a escuta ativa, a tomada de decisões partilhada, o respeito mútuo e a capacidade de dar e receber feedback (Luttrell & Chambers, 2013).

A implementação da AC no contexto da EF apresenta múltiplos benefícios, alinhando-se com os princípios de uma EF de qualidade, ao potenciar não apenas as aprendizagens motoras e cognitivas, mas também o desenvolvimento social e afetivo-motivacional dos alunos (Batalhas et al., 2022). Entre esses benefícios destacam-se o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivo-motivacionais, a melhoria da convivência em sala de aula, o fortalecimento das relações interpessoais, a promoção da inclusão e a redução de comportamentos discriminatórios, como o bullying (Pinho et al.,

2013). Para além disso, a AC favorece a metacognição, a autorregulação da aprendizagem e o desenvolvimento de valores como a empatia, a solidariedade, a comunicação e a responsabilidade individual e coletiva (Branco et al., 2012). Estes contributos, revelam-se particularmente relevantes quando analisados à luz do conceito de LF, entendido como um processo contínuo que envolve a motivação, a confiança, a competência física, o conhecimento e a compreensão necessários para a participação ativa e responsável em atividades físicas ao longo da vida (Whitehead, 2019). A AC, ao valorizar o envolvimento de todos os alunos, independentemente das suas capacidades físicas ou sociais, contribui para o desenvolvimento de experiências positivas em EF, potenciando a autoestima, o sentimento de pertença ao grupo e a motivação para a prática regular de atividade física (Klang et al., 2020; Muñoz-Martínez et al., 2020). Deste modo, este modelo pedagógico reforça a dimensão inclusiva da EF e promove aprendizagens significativas, essenciais para o desenvolvimento da LF (Paschal et al., 2020).

O presente estudo teve por base o Ciclo de AC proposto por Fernández-Río (2017), que se assume como uma estrutura pedagógica que orienta a implementação progressiva deste modelo no contexto da EF. O ciclo organiza-se em três fases interdependentes: (1) criação e coesão do grupo, (2) AC como conteúdo a ensinar e (3) AC como recurso para o ensino e a aprendizagem. Esta estrutura não segue uma lógica linear rígida, permitindo ao professor regressar a fases anteriores sempre que necessário, de acordo com as necessidades da turma e os objetivos pedagógicos definidos.

A primeira fase visa promover um clima de confiança e coesão entre os alunos, recorrendo a atividades de apresentação, rompe-gelos, confiança e autoconhecimento. A segunda fase centra-se no ensino explícito das competências cooperativas, através da aplicação de técnicas simples que fomentam a responsabilidade individual e o trabalho em equipa. Por fim, a terceira fase corresponde à consolidação da AC como recurso pedagógico, desafiando os alunos a aplicar as competências adquiridas em tarefas mais complexas e exigentes, desenvolvidas em grupos fixos e heterogéneos ao longo de várias sessões (Fernández-Río, 2017).

A relevância do Ciclo de AC reside, assim, na sua capacidade de oferecer uma estrutura estável e progressiva que apoia professores e alunos na

compreensão, aplicação e integração da AC, contribuindo para a promoção de uma EF de qualidade, inclusiva e orientada para o desenvolvimento integral dos alunos. Neste enquadramento, a coesão de grupo assume-se como um elemento central e transversal a todo o Ciclo de AC, constituindo um fator determinante para o sucesso das dinâmicas cooperativas.

De acordo com Pujolàs (2008), a coesão de grupo constitui uma condição necessária, ainda que não suficiente, para que a AC possa ocorrer de forma eficaz. Neste sentido, a coesão de grupo tem sido amplamente estudada devido aos seus múltiplos benefícios no processo de ensino aprendizagem (Santos et al., 2022), assumindo-se como um processo dinâmico que promove a união do grupo em torno de objetivos comuns ou da satisfação de necessidades de natureza afetiva (Carron et al., 2004; Hernández et al., 2017)

No contexto da EF, a coesão de grupo pode ser intencionalmente promovida através de aulas colaborativas e orientadas por valores, criando ambientes de confiança, pertença e participação ativa (Ramos et al., 2024). Neste sentido, e de acordo com o Ciclo de AC, proposto por Fernández-Río (2017), a promoção da coesão de grupo assume-se como uma das principais competências a desenvolver numa turma, uma vez que permite aos alunos aprender a cooperar, compreender os benefícios do trabalho em grupo e adquirir as competências necessárias para enfrentar desafios cooperativos progressivamente mais complexos. Também Bessa et al. (2024), referem que a coesão de grupo nas aulas de EF, é essencial para promover um ambiente de aprendizagem positivo e solidário, aumentando o sentimento de pertença dos alunos e motivando a participação ativa.

Segundo Carron et al. (1985), a coesão de grupo é vista como um processo dinâmico, no qual os membros do grupo tendem a permanecer juntos e unidos quando trabalham em prol de metas e objetivos coletivos. Os mesmos autores organizam-na em dois tipos fundamentais: a coesão social, relacionada com a qualidade das relações interpessoais, o sentimento de pertença e as ligações afetivas entre os membros do grupo; e a coesão pela tarefa, associada ao grau de compromisso, colaboração e responsabilidade partilhada dos alunos na prossecução de objetivos comuns. Ambos os tipos de coesão assumem particular relevância no contexto da AC, constituindo indicadores fundamentais para avaliar o impacto deste modelo pedagógico nas dinâmicas de grupo.

Considerando o potencial da AC enquanto modelo pedagógico no contexto da EF, e atendendo ao contexto identificado durante o estágio pedagógico, marcado por níveis reduzidos de relacionamento interpessoal, fraca coesão grupal e dificuldades recorrentes no trabalho em grupo que, por vezes, se traduziram em conflitos entre os alunos, o presente estudo teve como objetivo analisar o impacto da implementação do modelo de AC nas aulas de EF ao nível da coesão social e da coesão pela tarefa. Mais especificamente, pretendeu-se:

- a) Compreender se a AC favorece a coesão social, nomeadamente ao nível das relações interpessoais, do sentimento de pertença ao grupo e da forma como os alunos se relacionam entre si;
- b) Compreender se a AC favorece a coesão pela tarefa, ao nível da capacidade dos alunos colaborarem, assumirem responsabilidades partilhadas e trabalharem em conjunto para alcançar os objetivos propostos nas atividades.
- c) Captar a perceção dos alunos sobre a sua experiência de trabalho em grupo, considerando as dificuldades encontradas, as estratégias utilizadas e o reconhecimento da relevância da cooperação.

6.4. Metodologia

6.4.1. Contexto e Participantes

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do estágio profissional do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, numa escola pública da região do Grande Porto. Participaram no estudo os alunos de uma turma do 7.º ano de escolaridade, constituída por 26 alunos (9 rapazes e 17 raparigas), com uma média de idades a rondar os 11,7 anos.

De um modo geral, os alunos da turma evidenciavam um bom nível de relacionamento interpessoal, explicado pelo facto de a maioria dos alunos ter transitado em conjunto desde os anos letivos anteriores, o que favoreceu a construção de laços de proximidade e familiaridade entre eles. No entanto, esta continuidade favoreceu também a consolidação de subgrupos dentro da turma, cujos elementos tendiam a interagir preferencialmente entre si durante o tempo passado no contexto escolar, revelando menor abertura para o trabalho com os restantes colegas. Estas dinâmicas acabaram por condicionar o

desenvolvimento de práticas verdadeiramente cooperativas, originando, em determinados momentos, dificuldades ao nível da cooperação e alguns episódios de conflito. Neste sentido, tornou-se evidente a necessidade de implementar estratégias com vista à promoção de uma maior coesão e interação entre todos os elementos da turma.

6.4.2. Desenho do Estudo

A intervenção pedagógica teve como base a implementação do modelo de AC, mais concretamente do ciclo de AC proposto por Fernández-Río (2017). O estudo foi desenvolvido maioritariamente ao longo do 2.º período letivo, por se tratar do período com um número de aulas superior, incidindo sobre as UD de Voleibol, Ginástica Rítmica/ARE e na área da Aptidão Física.

Atendendo aos níveis satisfatórios de coesão de grupo observados no 1.º período, a implementação do estudo teve início na terceira fase do ciclo de AC, caracterizada pelo trabalho sistemático em grupos fixos, definidos de forma deliberada. Foram, por isso, constituídos quatro grupos de 6/7 alunos, nos quais, ao longo das diferentes semanas, foram progressivamente implementadas estratégias e dinâmicas cooperativas, com o objetivo de potenciar os níveis de cooperação e de coesão da turma, em articulação com os objetivos pedagógicos definidos para as respetivas UD's. O quadro 2, espelha o mapeamento das estratégias e atividades implementadas, no decorrer das diferentes aulas e matérias de ensino.

Quadro 2 - Mapeamento das estratégias e atividades

Mês	Dia	UD	AULA Nº	Estratégias/Atividades
jan	7	Voleibol	35	1ª Resposta ao Questionário YSEQ
jan	14	Voleibol	36	Formação dos grupos
jan	17	Voleibol e Aptidão Física	37	Pensa-Partilha-Atua (Fase 3)
			38	BrainStorm
jan	21	Voleibol	39	Grupos de Aprendizagem (Fase 3)
jan	24	Voleibol e Aptidão Física	40	Objetivo Coletivo (Fase 2)
			41	
jan	28	Voleibol	42	Grupos de Aprendizagem (Fase 3)
jan	31	Voleibol e Aptidão Física	43	Pensa-Partilha-Atua (Fase 3)
			44	Team Wolf
fev	4	Voleibol	45	Grupos de Aprendizagem (Fase 3)

fev	7	Voleibol e Aptidão Física	46	Puzzle de Jigsaw
			47	
fev	11	Voleibol	48	Invenção de Jogos/Tarefas (Fase 3)
fev	14	Voleibol e Aptidão Física	49	Ficha de Observação da AC (NE)
			50	Grupos de Aprendizagem (Fase 3)
fev	28	ARE	51	Pensa-Partilha-Atua (Fase 3)
mar	7	Ginástica Rítmica/ARE	52	Pensa-Partilha-Atua (Fase 3) - Criação Coreografia
		Aptidão Física	53	Pensa-Partilha-Atua (Fase 3) - Criação exercícios cooperativos
mar	11	Ginástica Rítmica/ARE	54	Pensa-Partilha-Atua (Fase 3) - Criação Coreografia
mar	14	Ginástica Rítmica/ARE	55	Pensa-Partilha-Atua (Fase 3) - Criação Coreografia
		Aptidão Física	56	Pensa-Partilha-Atua (Fase 3) - Criação exercícios cooperativos
mar	18	Ginástica Rítmica/ARE	57	Pensa-Partilha-Atua (Fase 3) - Criação Coreografia
mar	21	Ginástica Rítmica/ARE	58	Pensa-Partilha-Atua (Fase 3) - Criação Coreografia
		Aptidão Física	59	Pensa-Partilha-Atua (Fase 3) - Criação exercícios cooperativos
mar	25	Ginástica Rítmica/ARE	60	Pensa-Partilha-Atua (Fase 3) - Criação Coreografia
mar	28	Ginástica Rítmica/ARE	61	Pensa-Partilha-Atua (Fase 3) - Criação e Avaliação Coreografia
		Aptidão Física	62	Pensa-Partilha-Atua (Fase 3) - Criação exercícios cooperativos
abr	1	Atletismo	63	2ªResposta ao Questionário YSEQ

UD Voleibol – As estratégias mobilizadas

Primeiramente, tornou-se fundamental familiarizar os alunos com o modelo implementado e com as dinâmicas cooperativas inerentes ao mesmo, visto que a sua experiência com metodologias centradas no aluno era muito reduzida. A primeira estratégia implementada, teve como propósito consciencializar os alunos que a escolha exclusiva de colegas por afinidade poderia comprometer tanto a aprendizagem individual, como o bom desenrolar da aula. Assim, na segunda aula da UD de Voleibol, os alunos constituíram livremente os seus grupos de trabalho, mantendo-os fixos ao longo de toda a aula. No final da aula, os alunos, ainda organizados nos mesmos grupos, foram convidados a refletir sobre a dinâmica da aula, incidindo particularmente sobre os comportamentos observados e o impacto dos mesmos na aprendizagem do grupo. O Brainstorming realizado, seguiu também o propósito de introduzir o modelo de AC, onde os alunos foram desafiados a responder, através de palavras soltas, à pergunta “O que significa COOPERAR?”.

A estratégia “Pensa-Partilha-Atua”, na UD de Voleibol, foi implementada, maioritariamente, na fase de aquecimento, tendo muitas vezes carácter lúdico.

A mesma consistia em apresentar um problema ao grupo, exigindo-se uma fase inicial de reflexão conjunta, seguida da criação de uma solução coletiva, com a regra explícita de que todos os elementos teriam de participar ativamente. O grupo apenas podia testar a solução, mediante o consenso de todos os seus membros. Após a fase de criação, seguia-se um momento de demonstração à turma e, posteriormente, uma fase de competição entre os grupos.

Durante o estudo, a estratégia “Grupos de Aprendizagem”, foi a estratégia mais utilizada na UD de Voleibol, sendo aplicada em situações de jogo reduzido (2+2). Nesta dinâmica, quatro alunos estavam em situação de jogo, enquanto os restantes assumiam o papel de alunos-treinadores, responsáveis por identificar aspetos de melhoria e fornecer feedback aos colegas, com base nos critérios de êxito específicos das ações técnicas lecionadas e do jogo colaborativo 2+2. Posteriormente, foi introduzido um suporte físico com os critérios de êxito das ações técnicas e do jogo (Anexo G), permitindo orientar o olhar dos alunos-treinadores e facilitar a emissão de feedback mais específico e direcionado. Esta ficha incluía também um momento estruturado de reflexão em grupo, que era realizado no final da aula, no qual os elementos de cada grupo se reuniam para identificar e discutir as principais dificuldades individuais e coletivas sentidas durante a sessão (Anexo H). O objetivo desta estratégia, passou por promover uma maior consciência sobre o próprio processo de aprendizagem, permitindo identificar dificuldades específicas de cada aluno e do grupo. A partir desses registos, os alunos que assumiam a função de “treinador”, nas aulas seguintes, podiam emitir feedbacks mais específicos e fundamentados nos critérios de êxito, procurando ajudar os colegas a ultrapassar as dificuldades identificadas nas aulas anteriores.

Com a progressiva familiarização dos alunos com as dinâmicas cooperativas, foram sendo aplicadas estratégias cooperativas mais exigentes para os alunos. Uma dessas estratégias, foi o “Puzzle de Jigsaw” com o objetivo de introduzir o gesto técnico da manchete. Nesta estratégia, mais exigente ao nível da autonomia e responsabilidade, um elemento de cada grupo assumiu o papel de “especialista”, tendo a responsabilidade de ensinar aos restantes elementos do grupo o gesto técnico da manchete. Para facilitar o papel dos alunos-especialistas, os mesmos receberam uma breve orientação por parte do professor sobre o gesto técnico e sobre a organização do exercício. Para apoiar

esta função, foi igualmente disponibilizado um suporte físico (Anexo I) com os critérios de êxito da manchete e as variantes do exercício.

Nesta linha de progressão de complexidade, foi também implementada a estratégia “Invenção de Jogos/Tarefas”, que segundo Kirchner (2005) é a que acarreta maior dificuldade de aplicação na AC. A mesma foi utilizada, maioritariamente, na parte inicial da aula, e tinha como objetivos que os alunos criassem um pequeno jogo ou tarefa nos grupos pré-definidos. Os alunos tiveram autonomia para criar livremente, dentro de algumas regras básicas, tais como: o objetivo principal, o espaço de jogo e materiais a utilizar (usualmente a bola de voleibol nesta UD). Antes de partilhar com a turma, o grupo teve oportunidade de testar e refletir sobre o mesmo, modificando-o se necessário. No final, cada grupo compartilhou e ensinou o jogo ou tarefa aos restantes alunos da turma.

UD Ginástica Rítmica/ARE – As estratégias mobilizadas

Após a implementação da AC na UD de Voleibol, optou-se por dar continuidade a este modelo pedagógico na UD seguinte, que articulou ARE e Ginástica Rítmica. Para tal, foram mantidos os grupos de trabalho formados anteriormente, permitindo consolidar as dinâmicas cooperativas já iniciadas e aprofundar as relações de trabalho entre os alunos.

Nesta UD, a dinâmica das aulas assumiu características distintas das implementadas em Voleibol. A estratégia “Pensa-Partilha-Atua” esteve em principal evidência nesta matéria, visto que o foco se centrou na criação coletiva de um exercício coreográfico, processo que exigia elevados níveis de comunicação, negociação, criatividade e tomada de decisão em grupo. Ao longo das aulas, os alunos tiveram momentos de exploração guiada de movimentos e manipulação de aparelhos, seguidos de fases de criação autónoma, nas quais cada grupo era responsável por construir pequenas sequências coreográficas com base nas experiências previamente realizadas. No final da aula, as mesmas eram apresentadas à turma, alternando os alunos entre o papel de artistas e público, de modo a promover momentos de apreciação e reflexão coletiva sobre as diferentes apresentações, sendo registados numa folha de observação (Anexo K).

Aptidão Física – As estratégias mobilizadas

No que diz respeito ao desenvolvimento da Aptidão Física, esta foi exercitada sobretudo nas aulas de 100 minutos, através de um momento intermédio da aula que funcionava como uma espécie de intervalo dinâmico, normalmente organizado sob a forma de circuito. Assim como na UD de Ginástica Rítmica/ARE, a estratégia “Pensa-Partilha-Atua” foi a mais utilizada, ao promover o envolvimento ativo dos alunos na conceção das tarefas e incentivar a criação de exercícios cooperativos.

Numa fase inicial, os grupos foram desafiados a criar um exercício destinado ao desenvolvimento de um determinado grupo muscular, tendo como condição que todos os elementos do grupo estivessem envolvidos simultaneamente na realização desse exercício em cooperação. Após o momento de criação, cada grupo apresentou o seu exercício aos restantes colegas, seguindo-se um breve momento de reflexão coletiva, no qual os alunos podiam sugerir melhorias ou adaptações aos exercícios apresentados. O objetivo deste processo inicial consistiu na criação de seis exercícios, desenvolvidos pelos próprios alunos, que passariam posteriormente a ser utilizados nos momentos de trabalho de aptidão física. Após consenso dos grupos e do professor sobre os exercícios criados, de forma a rentabilizar o tempo de prática, foram elaborados cartões com a descrição e o grafismo dos mesmos (Anexo L). Os cartões eram colocados estrategicamente no recinto desportivo, permitindo aos alunos recordar facilmente os exercícios e as suas especificidades durante a realização do circuito. Com o decorrer das aulas e a familiarização dos exercícios, os mesmos foram sofrendo progressões, com o intuito de estimular e motivar os alunos.

Estratégia complementar – o “Team Wolf”

Durante a implementação do estudo, foi também introduzida uma estratégia complementar, com o objetivo de aumentar os níveis de motivação e cooperação dentro dos grupos e, simultaneamente, valorizar os comportamentos mais alinhados com os princípios da AC.

A estratégia implementada, consistiu na atribuição semanal de um diploma ao grupo que mais se destacou ao nível da cooperação, designado como “Team Wolf” (Anexo M). A escolha do grupo vencedor teve em

consideração vários critérios, nomeadamente a assiduidade dos alunos, o nível de cooperação entre os elementos do grupo, a capacidade de superação das dificuldades e o comportamento demonstrado nas aulas. A designação “Team Wolf” foi utilizada como uma analogia aos lobos, animais sociais que trabalham em conjunto enquanto alcateia para atingir objetivos comuns, seja na caça ou na proteção do grupo. Esta analogia procurou reforçar junto dos alunos algumas ideias-chave associadas ao trabalho cooperativo:

We - Referência ao “Nós” enquanto equipa

Objetivo comum - A equipa deve trabalhar em conjunto para o mesmo objetivo

Liderança Compartilhada - Todos assumem o papel de líderes dentro do grupo

Força coletiva - Juntos o grupo é mais forte

6.4.3. Procedimentos e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados assentou numa abordagem metodológica mista, combinando instrumentos de natureza quantitativa e qualitativa, de modo a permitir uma análise mais abrangente e aprofundada do impacto da implementação da AC no contexto estudado.

No plano quantitativo, recorreu-se à aplicação de questionários de perceção com o objetivo de analisar a evolução da coesão grupal dos alunos. Estes instrumentos foram aplicados em dois momentos distintos, no início e no final do segundo período letivo, permitindo comparar as perceções dos alunos relativamente à coesão social e à coesão pela tarefa, após a implementação do Ciclo de AC. Para este efeito, foi utilizado o *Youth Sport Environment Questionnaire* (YSEQ) (Eys et al., 2009), na sua versão portuguesa validada para o contexto da EF (Bessa et al., 2024). O questionário é constituído por 16 itens, organizados em duas dimensões: coesão social (8 itens) e coesão pela tarefa (8 itens), sendo as respostas dadas através de uma escala de Likert de nove pontos (1 = Discordo totalmente; 9 = Concordo totalmente). Este instrumento tem evidenciado níveis elevados de consistência interna e validade na análise das dinâmicas de grupo em contexto educativo, encontrando-se a sua versão integral apresentada em anexo (Anexo E). Este instrumento permite obter uma compreensão aprofundada da dinâmica do grupo e das interações entre os alunos no contexto de EF, revelando-se uma ferramenta fiável e válida para

avaliar a coesão grupal e apoiar a análise do impacto de programas de intervenção pedagógica no ensino básico e secundário (Bessa et al., 2024).

Complementarmente, foram recolhidos dados de natureza qualitativa com o objetivo de aprofundar a compreensão dos comportamentos, interações e percepções dos alunos ao longo da intervenção pedagógica. Para esse efeito, recorreu-se a:

- Registos reflexivos do professor estagiário - produzidos semanalmente, tendo por base as observações diretas realizadas durante as aulas. Estas observações permitiram identificar e analisar situações significativas de cooperação, ocorrência de conflitos e alterações nas dinâmicas de grupo, constituindo, assim, o suporte empírico para as reflexões produzidas e contribuindo para uma interpretação mais contextualizada da evolução da turma e dos resultados quantitativos obtidos.
- Diário de Bordo da AC - constava o planeamento detalhado das aulas, as estratégias cooperativas implementadas e as reflexões correspondentes, assumindo-se como uma ferramenta fundamental para a organização, monitorização e avaliação do estudo.
- Fichas de autoavaliação e heteroavaliação – elaboradas em momentos específicos das UD de Voleibol (Anexo H), Ginástica Rítmica/ARE (Anexo K) e Aptidão Física (Anexo N). Nestes instrumentos, os alunos foram convidados a refletir sobre as dificuldades sentidas, a forma de funcionamento do grupo e a qualidade da cooperação estabelecida durante as tarefas propostas, constituindo uma fonte adicional aos dados qualitativos.
- Fichas de observação – utilizadas com o intuito de acompanhar a evolução dos níveis de cooperação da turma, através de uma olhar externo, de forma a perceber se as estratégias implementadas estavam a produzir os efeitos desejados (Anexo J). Cada elemento do NE participou no processo de observação, registando a sua avaliação relativamente ao funcionamento e ao nível de cooperação dos alunos nos diferentes grupos.

6.4.4. Procedimentos de análise dos dados

O tratamento dos dados recolhidos foi realizado de forma diferenciada, em função da sua natureza quantitativa e qualitativa, recorrendo a procedimentos adequados a cada tipo de informação.

Os dados de natureza quantitativa recolhidos através dos questionários foram analisados com recurso ao software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Inicialmente, procedeu-se ao cálculo das estatísticas descritivas, nomeadamente médias, desvios-padrão, assimetrias e curtoses, para cada uma das dimensões em estudo (coesão social e coesão pela tarefa) nos dois momentos de recolha de dados. De seguida, foi verificada a normalidade da distribuição dos dados através do teste de *Shapiro-Wilk*, uma vez que o número de participantes em cada grupo era inferior a 50. Confirmada a normalidade na distribuição das variáveis, foi realizado o T teste para amostras emparelhadas, com o objetivo de comparar as perceções dos alunos antes e após a intervenção pedagógica. O nível de significância foi fixado em $p \leq 0,05$.

Relativamente aos dados qualitativos, provenientes dos registos reflexivos do professor estagiário, das observações realizadas ao longo das aulas e das fichas de reflexão dos alunos, procedeu-se a uma análise de conteúdo de natureza dedutiva (Mayring, 2014). A informação recolhida foi organizada e categorizada de acordo com os objetivos do estudo, permitindo identificar padrões e categorias relacionadas com a cooperação, a comunicação, o envolvimento dos alunos e a perceção das relações interpessoais, bem como mudanças nas dinâmicas de grupo ao longo do tempo. Este processo de cruzamento da informação possibilitou uma compreensão mais aprofundada do impacto da intervenção pedagógica, complementando e enriquecendo a interpretação dos resultados quantitativos.

6.5. Resultados

6.5.1. Coesão pela tarefa e coesão social - resultados quantitativos

Na tabela 1 e 2 podem ser observados os dados das dimensões de coesão pela tarefa e coesão social nos dois momentos de recolha de dados.

Tabela 1 - Estatísticas Descritivas da 1ªrecolha

Variáveis	Média	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose
Coesão pela Tarefa	46,09	9,66	-1,183	0,869
Coesão Social	44,21	12,30	-0,627	0,055

Tabela 2 - Estatísticas Descritivas da 2ªrecolha

Variáveis	Média	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose
Coesão pela Tarefa	42,18	14,05	-0,558	0,953
Coesão Social	42,77	16,41	-0,375	0,953

Relativamente ao primeiro momento, verificou-se que a dimensão coesão pela tarefa apresentou uma média de 46,09 (DP = 9,66), enquanto a coesão social registou uma média ligeiramente inferior de 44,21 (DP = 12,30). No que diz respeito ao segundo momento, observou-se uma diminuição dos valores médios em ambas as dimensões. A coesão pela tarefa apresentou uma média de 42,18 (DP = 14,05) e a coesão social uma média de 42,77 (DP = 16,41).

Os resultados do T teste para amostras emparelhadas, para comparar os níveis de coesão social e coesão pela tarefa entre os dois momentos de recolha, podem ser observados na tabela 3.

Tabela 3 - Resultados T Teste para amostras emparelhadas

Variáveis	1ªRecolha Média	2ªRecolha Média	Significância
Coesão pela Tarefa	46,36±9,80	42,18±14,05	<u>0,330</u>
Coesão Social	44,18±12,59	42,77±16,41	<u>0,776</u>

Os resultados demonstraram que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre as primeira e a segunda recolhas, relativamente à coesão pela tarefa ($p = 0,330$) e à coesão social ($p = 0,776$). Estes resultados sugerem que os níveis de coesão do grupo se mantiveram relativamente estáveis entre os dois momentos de avaliação.

6.5.2. As transformações ao longo do processo - resultados qualitativos

Os primeiros passos na AC

O contacto inicial com o modelo de AC foi marcado por diversos desafios que condicionaram o funcionamento das aulas e a qualidade das interações entre os alunos. Estas dificuldades eram expectáveis, isto tendo em conta a ausência de experiências prévias dos alunos com modelos centrados no aluno, que exigem maior autonomia, tomada de decisão partilhada e colaboração com colegas fora do seu círculo habitual de afinidade. De facto, numa fase inicial, tornou-se evidente as dificuldades dos alunos em estabelecerem dinâmicas de cooperação com elementos fora dessa bolha. Esta limitação condicionou o funcionamento dos grupos e evidenciou níveis reduzidos de coesão social, particularmente quando os alunos eram confrontados com a necessidade de colaborar com pares menos familiares. Este défice foi visível nas primeiras dinâmicas cooperativas, como na estratégia Pensa–Partilha–Atua, em que se verificaram dificuldades ao nível da participação equilibrada dentro do grupo:

“(…) apesar de fomentar o trabalho em equipa e a criatividade dentro dos grupos, apenas um ou dois alunos tentaram criar uma solução, os restantes elementos não tiveram uma participação ativa e apenas foram à boleia dos seus colegas.”

Reflexão Semanal Nº17 (19/01)

De igual forma, nas primeiras experiências com estratégias mais estruturadas, como os Grupos de Aprendizagem, evidenciaram-se baixos níveis de coesão pela tarefa, traduzidos na reduzida autonomia, fraca colaboração e dificuldade em assumir responsabilidades partilhadas:

“O nível de autonomia de alguns grupos ainda é muito baixo, sendo necessário constante feedback para que o grupo trabalhe e esteja empenhado na tarefa. Esse nível reduzido acaba por ser normal devido à imaturidade dos alunos e por ser a primeira vez que estão a experienciar essa autonomia.”

“A estratégia utilizada (Grupos de Aprendizagem) penso que não resultou de acordo com aquilo que era previsto, tendo em conta que os alunos que estavam na função de observação, apresentaram constantemente comportamentos desviantes, sendo pouco o feedback emitido para os colegas.”

Reflexão Semanal Nº18 (26/01)

A elevada autonomia concedida aos grupos revelou-se simultaneamente uma oportunidade e um desafio. Em alguns momentos, a liberdade para trabalhar sem restrições, foi interpretada por alguns alunos como uma falsa

liberdade, conduzindo a períodos de menor colaboração e a comportamentos fora da tarefa que prejudicavam o grupo:

“As características inerentes à estratégia utilizada (Pensa-Partilha-Atua), faz com que sejam sentidas algumas dificuldades ao nível de gestão de aula e do comportamento dos alunos, existindo ainda momentos em que os alunos interpretam a autonomia como uma falsa liberdade dentro da aula.”

Reflexão Semanal Nº25 (16/03)

Estas dificuldades iniciais, revelaram os baixos índices de coesão de grupo e evidenciaram que os alunos ainda não possuíam competências suficientes para emitir feedback de forma autónoma e eficaz, tornando necessária uma maior estruturação das tarefas por parte do professor:

“É necessário orientar o feedback através de algo físico, que os alunos possam consultar, como por exemplo uma ficha com os critérios de êxito do jogo 2+2. Apenas dizer aos alunos os comportamentos que têm de observar não é suficiente neste contexto.”

Diário de Bordo da AC (28/01)

Compreender para Cooperar

Perante os desafios iniciais, tornou-se fundamental promover a compreensão dos alunos relativamente ao funcionamento dos grupos e ao significado de cooperação. A constituição inicial dos grupos, baseada na afinidade, revelou-se previsivelmente pouco eficaz, conduzindo a comportamentos desviantes e a uma fraca qualidade de trabalho, tal como revelam as reflexões dos alunos que foram registadas em áudio e transcritas:

“Não conseguimos jogar quase nada.”

“Houve muita brincadeira.”

“Existiu muita brincadeira! Eles andavam sempre a mandar a bola ao ar e depois tínhamos de ir lá buscar (...)”

Diário de Bordo da AC (14/01)

A análise conjunta destas perceções, permitiu consciencializar os alunos de que o trabalho exclusivo com colegas de maior afinidade não potenciava aprendizagens eficazes, nem favorecia o desenvolvimento do jogo. Esta reflexão, revelou-se determinante para justificar a necessidade de uma organização heterogénea dos grupos, orientada para a maximização das aprendizagens. Assim, na aula seguinte, os grupos passaram a ser constituídos de forma intencional, registando-se alguma resistência inicial, rapidamente ultrapassada através da recuperação das conclusões da aula anterior.

A utilização do brainstorming (Anexo F), permitiu aprofundar a compreensão dos alunos relativamente à cooperação, permitindo, através do diálogo e da reflexão, explorar e clarificar o significado de “cooperar”. As respostas dos alunos revelaram uma perceção globalmente alinhada com os princípios da AC, emergindo conceitos como “entreaajuda”, “amizade”, “grupo” “união”, “respeito”, “apoio”, “trabalho em equipa”, etc.

Para a consciencialização dos princípios da AC, o papel do professor revelou-se determinante não apenas na organização das tarefas, mas sobretudo no desenvolvimento da compreensão dos alunos relativamente ao significado da cooperação e aos objetivos subjacentes às dinâmicas implementadas. A introdução de suportes físicos com critérios de êxito e a criação de momentos de reflexão, permitiram orientar os alunos na realização das tarefas e compreender de que forma a participação, o feedback e a responsabilidade partilhada contribuíam para o sucesso do grupo. Desta forma, através de uma lógica de autonomia guiada, foi possível observar progressivamente algumas melhorias ao nível da participação e do envolvimento dos alunos:

“Penso que o rendimento da tarefa não foi o desejado, porém com a ficha com os critérios de êxito, os alunos já conseguem emitir alguns feedbacks aos seus colegas, mesmo que muita das vezes desajustados.”

Reflexão Semanal Nº19 (03/02)

Da cooperação à coesão

Com o decorrer das aulas, verificou-se um aumento progressivo dos níveis de coesão, tanto ao nível social como da tarefa. Esta evolução refletiu-se na crescente compreensão, por parte dos alunos, de que o sucesso das atividades dependia do trabalho conjunto e do contributo de todos os elementos do grupo.

“No início da implementação da AC houve alguma resistência, por trabalharem com colegas ao qual não tinham tanta afinidade, porém, neste momento, já são capazes de cooperar em grupo, reflexão essa feita por um dos alunos da turma: “No início era difícil trabalhar em grupo, mas agora já conseguimos cooperar e trabalhar em conjunto”.”

Reflexão Semanal Nº22 (21/02)

A estratégia do “*Puzzle de Jigsaw*”, implementada na UD de Voleibol, evidenciou, na prática, o potencial das estratégias cooperativas para a coesão, na medida em que contribuiu para o aumento dos níveis de motivação, do comprometimento e da responsabilização dos alunos, tanto pela sua própria aprendizagem, como pela dos colegas. Esta abordagem permitiu envolver os

alunos de forma mais ativa no processo de ensino-aprendizagem, atribuindo-lhes um papel central na construção do conhecimento, como ilustra a seguinte reflexão:

“(...) os alunos estavam totalmente empenhados e dentro da tarefa, com atenção ao feedback que estava a ser emitido pelos alunos-professores. A postura dos alunos-professores também foi positiva, estando efetivamente empenhados em ensinar aos colegas o novo gesto técnico. Esta estratégia permitiu também a alguns alunos, colocarem-se do lado do “professor” e perceber as dificuldades reais ao liderar um exercício em aula.”

Reflexão Semanal Nº20(10/02)

Na UD de Ginástica Rítmica/ARE os momentos de apresentação, apreciação e reflexão coletiva, realizados no final de cada aula, assumiram um papel determinante no fomento da coesão pela tarefa e coesão social. O facto de existir um momento final de “prestação pública”, partilhado com toda a turma no final de cada aula, contribuiu para o aumento dos níveis de empenho e responsabilidade ao longo das aulas, como expressa a seguinte reflexão

“Este momento promoveu tanto a capacidade de exposição como a responsabilidade coletiva, reforçando o compromisso de cada elemento com a performance da coreografia.”

Diário de Bordo da AC (23/03)

Contrariamente aos resultados da análise quantitativa, esta UD evidenciou, de forma clara, o contributo da AC para o desenvolvimento da coesão social e da coesão pela tarefa. O sucesso alcançado nas coreografias finais resultou, em grande medida, da qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre os alunos (coesão social) e da sua capacidade de colaborar, assumir responsabilidades partilhadas e trabalhar de forma articulada na concretização de objetivos comuns (coesão pela tarefa).

“Apesar das dificuldades sentidas naquilo que é a gestão de aula, penso que os alunos estão a revelar índices positivos de cooperação sendo capazes de no final da aula apresentar coreografias engraçadas e criativas com os diferentes aparelhos da ginástica rítmica.”

Reflexão Semanal Nº25 (16/03)

Esta evolução foi igualmente evidenciada através da ficha de observação (Anexo J), que permitiu acompanhar mudanças ao nível da coesão social e da coesão pela tarefa ao longo da implementação da AC. A análise quantitativa da ficha revelou valores próximos dos níveis máximos em vários grupos, demonstrando uma evolução positiva na forma como os alunos interagem, colaboravam e se organizavam para alcançar os objetivos propostos. Paralelamente, a componente qualitativa da ficha permitiu compreender de

forma mais aprofundada os comportamentos e dinâmicas observadas nas aulas, evidenciando tanto indicadores positivos relacionados com a cooperação e o envolvimento na tarefa, como algumas dificuldades associadas à participação e à regulação comportamental em determinados grupos. Os seguintes excertos ilustram essas diferenças nas dinâmicas cooperativas:

“Grupo que trabalha bem e aproveita as adaptações para manter a bola em jogo”

“O aluno X saiu constantemente da tarefa e o aluno Y faz-se sentir com intensidade, afetando a participação.”

Ficha de Observação do NE (Anexo J)

A ficha de reflexão em grupo, realizada no final do período (Anexo O), evidenciou uma perceção positiva dos alunos relativamente à evolução das dinâmicas de grupo ao longo da implementação do modelo de AC. Quando desafiados a refletir sobre as dificuldades iniciais que condicionavam a cooperação nos grupos, os alunos identificaram sobretudo problemas ao nível da comunicação, da adaptação entre os elementos e da capacidade de chegar a consensos:

“Falta de comunicação entre nós e chegarmos a acordo entre nós”

“No início tivemos alguma dificuldade em nos adaptarmos uns aos outros”

“Dificuldade em comunicar como uma equipa”

Balanço final da AC (04/04)

Posteriormente, ao refletirem sobre a sua evolução ao longo do processo, os alunos revelaram mudanças positivas ao nível da coesão social e da coesão pela tarefa. Estes destacaram, como aspetos mais significativos, a melhoria da comunicação, da organização e da capacidade de trabalhar em conjunto para alcançar objetivos comuns, demonstrando uma maior eficácia na gestão das tarefas e nas interações entre os elementos do grupo:

“Com o tempo fomos adaptando às pessoas do grupo e ajudando uns aos outros”

“Vimos evolução do grupo na parte da organização e comunicação”

“Começamos a melhorar a relação entre o grupo e os colegas”

Balanço final da AC (04/04)

Esta perceção de evolução dos alunos foi igualmente partilhada pelo professor-estagiário, que ao longo da implementação do modelo de AC observou melhorias progressivas nas dinâmicas de grupo, na responsabilidade partilhada e na capacidade dos alunos cooperarem para alcançar objetivos comuns. De forma global, os resultados qualitativos evidenciam uma evolução positiva ao nível da coesão social e da coesão pela tarefa, refletida na forma como os alunos

passaram a comunicar, interagir e envolver-se nas tarefas coletivas ao longo do processo.

6.6. Discussão

A análise dos resultados obtidos ao longo da implementação do modelo de AC, permitiu identificar algumas diferenças entre os dados de natureza quantitativa e qualitativa. Embora os resultados quantitativos não tenham evidenciado alterações estatisticamente significativas nos níveis de coesão social e coesão pela tarefa, os dados qualitativos recolhidos ao longo do processo sugerem uma evolução positiva nos níveis de coesão dos grupos.

Os dados de natureza quantitativa oriundos do questionário evidenciaram que não houve alterações significativas nos níveis de coesão social e coesão pela tarefa entre o primeiro e o segundo momento de recolha de dados. Este resultado pode estar relacionado com diversos fatores que poderão ter condicionado a análise estatística realizada. Em primeiro lugar, importa considerar que o estudo foi realizado com uma amostra relativamente reduzida, o que pode limitar a capacidade de detetar diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação. Para além disso, o tempo de implementação do modelo de AC foi relativamente curto (apenas o segundo período), tendo sido ainda marcado por algumas interrupções provocadas por condições climáticas adversas, o que poderá ter condicionado a consistência e continuidade do trabalho desenvolvido ao longo das aulas.

Outro aspeto que poderá ter influenciado os resultados obtidos prende-se com a idade e o nível de maturidade dos alunos, fatores que podem afetar a forma como os questionários são preenchidos. De acordo com a perceção do professor, alguns alunos poderão não ter respondido aos questionários com a seriedade desejável, existindo a possibilidade de determinadas respostas terem sido dadas de forma aleatória ou pouco refletida. Chauliac et al. (2023) referem que em questionários de autorrelato aplicados a estudantes, pode ocorrer o fenómeno “*careless responding*”, caracterizado por respostas dadas sem a devida atenção ou sem uma leitura cuidadosa das questões, que comprometem a qualidade e a fiabilidade dos dados recolhidos.

Relativamente aos dados de natureza qualitativa permitiram identificar diversos indicadores que sugerem impactos positivos da AC no contexto das aulas de EF. Numa fase inicial, a introdução das dinâmicas cooperativas constituiu um desafio significativo, tanto para os alunos como para o professor. A formação dos grupos de trabalho e a introdução das primeiras estratégias cooperativas demonstraram que não bastava, simplesmente, organizar os alunos em grupos ou propor tarefas cooperativas. Em linha com Quennerstedt (2019), foi necessário que os alunos compreendessem o significado pedagógico das decisões do professor, bem como os objetivos que se pretendiam alcançar através das atividades propostas.

Neste sentido, o papel do professor não se limitou à organização das tarefas, mas também passou por envolver os alunos cognitivamente no processo de aprendizagem, ajudando-os a compreender porque estavam a realizar determinados exercícios e de que forma esses exercícios contribuíam para a sua aprendizagem. Para tal, foi importante permitir que os alunos experimentassem, errassem e refletissem sobre as consequências das suas decisões. Um exemplo disso ocorreu no momento inicial de formação dos grupos, em que os alunos perceberam as implicações negativas de se organizarem apenas com colegas com quem tinham maior afinidade. Este tipo de experiência vai ao encontro dos resultados apresentados por Silva et al. (2017), que referem que, através da implementação da AC os alunos tendem a deixar de assumir um papel meramente executante, passando a envolver-se de forma mais ativa, participativa e reflexiva no processo de aprendizagem.

Apesar destes progressos, a falta de familiarização com as dinâmicas cooperativas e com modelos de ensino centrados no aluno constituiu um desafio adicional para o professor. Sendo esta uma abordagem pedagógica pouco habitual para os alunos, verificaram-se inicialmente algumas dificuldades na gestão da autonomia e da responsabilidade associadas a este modelo. Em determinados momentos, a maior autonomia concedida aos grupos foi interpretada por alguns alunos como uma espécie de “falsa liberdade”, originando comportamentos desviantes que exigiram uma intervenção persistente e resiliente por parte do professor. Esta dificuldade vai ao encontro do referido por Gillies (2016), que evidencia que alunos pouco familiarizados com abordagens cooperativas tendem a manifestar dificuldades iniciais ao nível da

participação, da autorregulação e da assunção de responsabilidades no trabalho em grupo.

Ao longo das diferentes matérias, a implementação de estratégias associadas à AC, permitiu criar contextos de aprendizagem em que os alunos foram incentivados a trabalhar de forma interdependente, assumindo responsabilidades individuais e coletivas na realização das tarefas. A evolução observada ao nível das dinâmicas de grupo e do envolvimento dos alunos vão de encontro ao que é referido por Batalhas et al. (2022), que destaca o potencial da AC para promover ambientes de aprendizagem mais participativos e centrados no aluno. De acordo com diversos autores, este tipo de abordagem favorece processos de aprendizagem em que os alunos aprendem “com”, “de” e “através” dos colegas, valorizando a interação positiva, a partilha de responsabilidades e o envolvimento ativo no processo educativo (Marques et al., 2015; Velazquez et al., 2013; Viado, 2023). Neste sentido, as dinâmicas observadas nas aulas corroboram com os pressupostos defendidos por estes autores, evidenciando que a cooperação pode constituir um elemento facilitador no desenvolvimento da coesão social e da coesão pela tarefa.

Paralelamente, a implementação das estratégias de AC ao longo das diferentes matérias, contribuiu, de forma evidente, para o desenvolvimento da coesão social e da coesão pela tarefa, tal como evidenciado na literatura, que destaca o papel destas abordagens na promoção de relações interpessoais positivas e na orientação do trabalho coletivo para objetivos comuns (Díaz-Pompa et al., 2023; Zach et al., 2023; Zamecnik et al., 2024). Na UD de Voleibol, verificou-se um reforço da coesão social, através da necessidade constante de comunicação e interação entre os alunos, bem como da coesão pela tarefa, uma vez que estratégias como os Grupos de Aprendizagem ou o Puzzle (Jigsaw) exigiam constantemente cooperação, partilha de feedback e interdependência coletiva para a concretização dos objetivos. Já na UD de Ginástica Rítmica/ARE, o processo de construção coletiva das coreografias potenciou simultaneamente a coesão social, ao promover relações de cooperação, negociação e apoio entre os elementos do grupo, e a coesão pela tarefa, ao exigir organização conjunta, tomada de decisão partilhada e compromisso com um produto final comum. Por sua vez, na Aptidão Física, a criação de exercícios em grupo evidenciou novamente estas duas dimensões, na medida em que os alunos tiveram de

colaborar, discutir e refletir sobre as melhores soluções, reforçando não só as relações interpessoais, mas também o foco coletivo na eficácia e qualidade das tarefas desenvolvidas.

A progressiva complexidade das tarefas propostas ao longo das aulas, foi um dos aspetos que permitiu observar melhorias nas dinâmicas de cooperação dentro dos grupos. À medida que os alunos se tornavam mais autónomos e responsáveis pelas suas aprendizagens, foi possível introduzir exercícios que exigiam níveis mais elevados de cooperação, autonomia e interdependência, o que contribuiu para o aumento dos níveis de coesão de grupo. Essa variedade e complexidade de exercícios, contribuiu também para elevar os níveis motivacionais da turma, alinhando-se com os dados da meta-análise de Fernández-Espínola et al. (2020), que coloca a AC como uma metodologia que permite desenvolver a motivação intrínseca dos alunos.

As reflexões finais sobre a implementação da AC, permitiram avaliar a perceção dos alunos relativamente à sua experiência de trabalho em grupo, nomeadamente no que diz respeito às dificuldades sentidas, às estratégias utilizadas e ao reconhecimento da importância da cooperação no processo de aprendizagem. Numa fase inicial, os alunos identificaram constrangimentos sobretudo ao nível da comunicação, da partilha de ideias e da tomada de decisões conjuntas, aspetos amplamente referidos na literatura como barreiras comuns em contextos de AC quando os alunos ainda não dominam as competências sociais necessárias (Johnson & Johnson, 2018). Contudo, com o decorrer da intervenção, as reflexões finais revelaram uma adaptação gradual às dinâmicas de grupo, traduzida numa melhoria das relações interpessoais e na capacidade de trabalhar de forma articulada, o que evidencia um maior reconhecimento do valor da cooperação no processo de aprendizagem. Estes resultados corroboram a ideia de Gillies (2016), de que a AC, quando implementada de forma consistente e estruturada, não só promove o desenvolvimento de competências sociais e de grupo, como também contribui para que os próprios alunos atribuam significado à experiência de trabalhar em conjunto, reconhecendo-a como um elemento fundamental para o seu sucesso.

Ao proporcionar experiências positivas em EF, independentemente das capacidades físicas ou sociais dos alunos, esta metodologia contribuiu para o desenvolvimento da autoestima, da motivação e do sentido de pertença ao grupo

(Klang et al., 2020; Muñoz-Martínez et al., 2020). Neste sentido, reforça a dimensão inclusiva da EF e potencia aprendizagens significativas, essenciais para a promoção da LF (Paschal et al., 2020).

De uma forma geral, os resultados qualitativos obtidos ao longo do estudo, reforçam a ideia de que a AC constitui uma abordagem pedagógica particularmente eficaz na promoção da coesão de grupo, tanto ao nível da coesão social como da coesão pela tarefa. Por um lado, ao fomentar interações positivas, entreajuda e um sentimento de pertença, contribuiu para o fortalecimento das relações interpessoais entre os alunos, evidenciando ganhos ao nível da coesão social. Por outro, ao estruturar as atividades em torno de objetivos comuns e de responsabilidades partilhadas, potenciou o compromisso coletivo, a organização e a eficácia na realização das tarefas, traduzindo-se numa clara evolução da coesão pela tarefa.

6.7. Conclusões

O presente estudo permitiu analisar o impacto da implementação do modelo de AC nas aulas de EF ao nível da coesão social e da coesão pela tarefa.

Os resultados evidenciaram que esta metodologia favoreceu a coesão social, refletida na melhoria das relações interpessoais, no reforço do sentimento de pertença ao grupo e numa interação mais positiva entre os alunos, marcada pela entreajuda e pelo respeito mútuo. Paralelamente, verificou-se um impacto positivo na coesão pela tarefa, traduzido numa maior capacidade dos alunos para colaborar, assumir responsabilidades partilhadas e trabalhar de forma articulada na concretização dos objetivos propostos, tornando-se progressivamente mais organizados e eficazes na gestão das tarefas.

As perceções dos alunos revelaram ainda que, apesar das dificuldades iniciais ao nível da comunicação, da partilha de ideias e da tomada de decisões, ocorreu uma adaptação gradual às dinâmicas de trabalho em grupo, sendo progressivamente reconhecida a importância da cooperação como elemento essencial para o sucesso das tarefas e para o bom funcionamento do grupo.

Deste modo, conclui-se que a AC, se afirma como uma abordagem pedagógica relevante na promoção da coesão social e da coesão pela tarefa, ao

valorizar o envolvimento ativo de todos os alunos e ao incentivar o trabalho cooperativo orientado para objetivos comuns.

Limitações e Recomendações

O presente estudo apresenta algumas limitações que importa considerar na interpretação dos resultados obtidos. Em primeiro lugar, destaca-se a reduzida dimensão do número de participantes, que condiciona a generalização dos resultados e limita a robustez das análises quantitativas realizadas. Para além disso, o período de implementação do modelo revelou-se relativamente curto, tendo sido ainda marcado por algumas interrupções, o que poderá ter influenciado a consolidação das dinâmicas cooperativas e, consequentemente, os resultados obtidos.

Outra limitação relevante prende-se com a falta de familiarização dos alunos com modelos de ensino centrados no aluno, o que dificultou, numa fase inicial, a gestão da aula e dos alunos. Acresce ainda a impossibilidade de controlar ou avaliar a influência de outras disciplinas no desenvolvimento dos alunos, ao nível da cooperação e dos níveis de coesão.

Face a estas limitações, recomenda-se que investigações futuras contemplem mais do que uma turma e períodos de intervenção mais prolongados, de forma a permitir uma análise mais consistente dos efeitos da AC. Seria também pertinente considerar uma análise mais integrada do contexto educativo, incluindo a influência de outras disciplinas no desenvolvimento das competências cooperativas dos alunos.

6.8. Referências Bibliográficas

- Batalhas, R. D. N., Santos, T. G. d., Santos, E. G. d., Ribeiro, C. G., & Santos, J. C. Q. (2022). A aprendizagem cooperativa através de jogos na disciplina de educação física: uma revisão bibliográfica. In A. J. N. d. Silva (Ed.), *A educação enquanto fenómeno social: Gestão e práticas pedagógicas 2* (pp. 241-253). Atena Editora <https://doi.org/10.22533/at.ed.248220908>
- Bessa, C., Mesquita da Silva, S., Farias, C., & Mesquita, I. (2024). Portuguese Validation of the Youth Sport Environment Questionnaire (YSEQ) for the Physical Education Context. *Education Sciences*, 14(12), 1276. <https://doi.org/10.3390/educsci14121276>
- Branco, A. A., Manzini, R., & Palmieri, M. (2012). Cooperação e promoção da paz: valores e práticas sociais em contextos educativos. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 20, 95-121. <https://doi.org/10.21723/riaee.v20i00.2029102>

- Carron, A. V., Burke, S. M., & Prapavessis, H. (2004). Self-presentation and group influence. *Journal of applied sport psychology*, 16(1), 41-58. <https://doi.org/10.1080/10413200490260044>
- Carron, A. V., Widmeyer, W. N., & Brawley, L. R. (1985). The development of an instrument to assess cohesion in sport teams: The Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7(3), 244-266. <https://doi.org/10.1123/jsp.7.3.244>
- Chauliac, M., Willems, J., Gijbels, D., & Donche, V. (2023). The prevalence of careless response behaviour and its consequences on data quality in self-report questionnaires on student learning. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1197324>
- Díaz-Pompa, F., Hernández-Carreón, N. V., Lores-Leyva, I., & Ortiz-Pérez, O. L. (2023). Cooperative learning and social cohesion: Study in the 4th year classes of tourism degree of Cuba and Mexico. *Tuning Journal for Higher Education*, 10(2), 189-222. <https://doi.org/10.18543/tjhe.2417>
- Eys, M., Loughhead, T., Bray, S. R., & Carron, A. V. (2009). Development of a cohesion questionnaire for youth: The Youth Sport Environment Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31(3), 390-408. <https://doi.org/10.1123/jsep.31.3.390>
- Fernández-Espínola, C., Robles, M. T. A., Collado-Mateo, D., Almagro, B. J., Castillo Viera, E., & Gimenez Fuentes-Guerra, F. J. (2020). Effects of cooperative-learning interventions on physical education students' intrinsic motivation: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4451. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124451>
- Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos*, 32, 264-269. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51298>
- Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International journal of inclusive education*, 22(8), 870-884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Freitas, M. L. A. V., & Freitas, C. V. D. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Asa.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 41(3), 39-54. <https://doi.org/10.3316/informit.977489802155242>
- Hernández, E. H., Mora, C. L., & Gimeno, E. C. (2017). Relación de los estilos de liderazgo, cohesión grupal, potencia de equipo y rendimiento en jugadores de fútbol no profesionales. *Universitas Psychologica*, 16(4), 125-138. <https://doi.org/10.11144/Jave-riana.upsy16-4.relc>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. In S. M. Brito (Ed.), *Active learning—Beyond the future* (pp. 59-71). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- Kirchner, G. (2005). *Towards cooperative learning in elementary school physical education*. Charles C Thomas Publisher.
- Klang, N., Olsson, I., Wilder, J., Lindqvist, G., Fohlin, N., & Nilholm, C. (2020). A cooperative learning intervention to promote social inclusion in heterogeneous classrooms. *Frontiers in Psychology*, 11, 586489. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586489>
- Luttrell, S., & Chambers, F. C. (2013). *Physical Education e-Learning Wall - A Cauldron of Curriculum & Instructional Models* (e.-P. L. BookBaby, Ed.). e-Print Ltd.
- Marques, S. P. D., Ávila, F. N., Dias Filho, F. A., & Silva, M. G. V. (2015). Aprendizagem cooperativa como estratégia no aprendizado de química no ensino médio. *Conexões-Ciência e Tecnologia*, 9(4), 57-66. <https://doi.org/10.21439/conexoes.v9i4.916>

- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. SSOAR.
- Mosé, V. (2013). *A escola e os desafios contemporâneos*. Editora José Olympio.
- Muñoz-Martínez, Y., Monge-López, C., & Torrego Seijo, J. C. (2020). Teacher education in cooperative learning and its influence on inclusive education. *Improving Schools*, 23(3), 277-290. <https://doi.org/10.1177/1365480220929440>
- Paschal, M. J., Nyoni, T. T., & Mkulu, D. G. (2020). The role of cooperative learning in attaining inclusive education in the classroom, creativity and innovation in secondary schools in Mwanza Region-Tanzania. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 5(2), 364-373. <https://doi.org/10.22161/ijels.52.5>
- Pinho, E. M. d., Ferreira, C. A., & Lopes, J. P. (2013). As opiniões de professores sobre a aprendizagem cooperativa. *Revista Diálogo Educacional*, 13(40), 913-937. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.13.040.DS05>
- Pujolàs, P. M. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Editora Graó.
- Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24:6, 611-623. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731>
- Ramos, J. R., Campos, I. P., Paniagua, S. G., & Arroyo, C. G. (2024). Asociaciones entre la Importancia Percibida de la Educación Física y la Cohesión de Grupo en Estudiantes de Secundaria. *Retos*, 51, 1502-1509. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.99823>
- Santos, M. S., Beltrán, V. H., Calvo, L. G., & Gamonales, J. M. (2022). Propuesta de tareas de cohesión grupal para fútbol en edad escolar. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 26(284), 137-162. <https://doi.org/10.46642/efd.v26i284.2902>
- Silva, R., Farias, C., & Mesquita, I. (2021). Cooperative learning contribution to student social learning and active role in the class. *Sustainability*, 13(15), 8644. <https://doi.org/10.3390/su13158644>
- Silva, R., Queirós, P., & Mesquita, I. (2017). Modelos de Ensino do Desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17, 107-114. <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.S1A.107>
- Velazquez, C. C., Fraile, A. A., & López, V. M. P. (2013). Aprendizagem Cooperativa na Educação Física. *Movimento*, 20(1), 239-259. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.40518>
- Viado, A. L. (2023). The Collaborative-Individual Learning in Improving the Critical Thinking Skills of Secondary Students in the Philippines. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 4(7), 2592-2600. <https://doi.org/10.11594/ijmaber.04.07.35>
- Whitehead, M. (2019). Aspects of physical literacy: Clarification and discussion with particular reference to the physical domain. In *Physical literacy across the world* (pp. 19-31). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203702697>
- Zach, S., Shoval, E., & Shulruf, B. (2023). Cooperative learning in physical education lessons-literature review. *Frontiers in Education*, 8, 1273423. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1273423>
- Zamecnik, A., Kovanović, V., Joksimović, S., Grossmann, G., Ladjal, D., & Pardo, A. (2024). The perceptions of task cohesion in collaborative learning teams. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 19(3), 369-393. <https://doi.org/10.1007/s11412-024-09424-5>

7. A Literacia Física como destino da Viagem

Tal como um barco que navega guiado por um rumo definido, também o percurso da EF deve seguir na direção de um destino claro, a LF. É este o horizonte que deve orientar as decisões pedagógicas, desde o planeamento até à avaliação, dando sentido ao caminho percorrido. A LF representa, no meu entendimento, o propósito final de uma EFQ, traduzindo-se na formação de alunos capazes de compreender, valorizar e participar ativamente na prática física ao longo da vida. Partindo do princípio de que a finalidade última da EFQ é promover o desenvolvimento da LF (Carolo et al., 2023), entende-se que o papel do professor vai muito além do ensino de gestos técnicos. Assume-se como um capitão, que orienta os seus alunos numa travessia de descoberta, ajudando-os a desenvolver competências, atitudes e valores que lhes permitam manter um estilo de vida ativo e consciente. Assim, as finalidades da EF e o entendimento do que é um aluno com uma boa LF, constituem os pressupostos éticos e morais associados a um ensino de qualidade (Martins et al., 2017), servindo de referencial à atuação pedagógica do professor.

A definição mais citada a nível global apresenta a LF como o desenvolvimento integrado da motivação, confiança, competência física, conhecimento e compreensão, que permitem valorizar e assumir a responsabilidade pela prática de atividade física ao longo da vida (Whitehead, 2019). Também Keegan et al. (2019) defendem que o desenvolvimento da LF implica o progresso interdependente e equilibrado de diferentes atributos: no domínio físico (competência motora), no domínio afetivo (motivação, confiança, resiliência e autoeficácia), no domínio cognitivo (conhecimento e a compreensão sobre o contexto, regras, gestão do risco e planeamento) e no domínio social (cooperação, ética e sentido de pertença cultural e comunitária).

Promover a LF é, portanto, dar verdadeiro significado à EF, formando cidadãos que não apenas sabem fazer, mas que compreendem o porquê de fazer e demonstram vontade de continuar a fazê-lo ao longo da vida. Com esse propósito em mente, procurei ao longo do estágio criar experiências de aprendizagem que desenvolvessem, de forma integrada, os diferentes domínios da LF.

Na área da Aptidão Física, antes da realização dos testes da bateria *Fitnessgram*, os alunos tiveram a oportunidade de explorar autonomamente os protocolos e experimentar, em grupo, cada um dos testes, recorrendo a folhas de apoio com informação detalhada sobre os critérios e procedimentos. Esta estratégia promoveu a cooperação e o envolvimento ativo dos alunos, permitindo-lhes compreender o propósito de cada teste, refletir sobre a sua condição física e desenvolver a autonomia e a autorregulação, dimensões essenciais dos domínios cognitivo e físico da LF.

Já na UD de Ginástica Artística, o foco foi colocado na criatividade, autonomia e responsabilidade coletiva. Os alunos receberam folhas com diferentes movimentos que podiam executar com diversos materiais (bolas, arcos, cordas, entre outros) e dispuseram de tempo para experimentar, selecionar e combinar esses elementos de acordo com os seus interesses e competências. Com base nessa experiência, criaram uma coreografia, em grupo, e posteriormente apresentaram-no à turma. Esta abordagem, centrada na exploração, na tomada de decisão e na criação conjunta, contribuiu para o desenvolvimento dos domínios afetivo, cognitivo e social.

Antes da realização do estágio pedagógico, a minha compreensão sobre a EFQ e a promoção da LF estava fortemente ancorada nas definições teóricas presentes na literatura. Existia uma dificuldade clara em perceber como, através de serviços, remates, rolamentos, flexões ou abdominais, seria possível promover valores e competências capazes de formar cidadãos mais preparados para os desafios da sociedade. Foi com a implementação do modelo de AC que esta perceção se transformou de forma significativa. A experiência prática durante o estudo de investigação permitiu-me compreender o verdadeiro significado de um ensino centrado no aluno, no qual este assume um papel ativo, consciente e responsável pelo seu processo de aprendizagem. O trabalho em grupo revelou-se determinante na promoção de valores essenciais para a vida, como a inclusão, o respeito mútuo e a valorização de cada elemento, independentemente das suas características individuais. Tornou-se evidente que o sucesso coletivo dependia da colaboração de todos, reforçando a interdependência positiva e o sentido de responsabilidade partilhada, tal como numa embarcação, em que cada tripulante desempenha um papel fundamental para o sucesso da viagem. Foi através da implementação da AC que consegui

compreender, na prática, o verdadeiro significado da inclusão, ao promover a participação de todos os alunos, independentemente das suas diferenças, através do trabalho em grupos heterogéneos e da valorização de princípios como o respeito mútuo, a ajuda e a cooperação, tal como advogado por Karamani et al. (2024).

De forma transversal a todas as UD's, a prática pedagógica desenvolvida durante o estágio, assentou na integração intencional de diferentes modelos de ensino, bebendo do Modelo de AC, do Ensino de Pares, do Ensino do Jogo para a Compreensão e do Modelo de Educação Desportiva. A utilização articulada destes modelos, adaptada às necessidades e características dos alunos, permitiu desenvolver de forma equilibrada os domínios físico, cognitivo, afetivo e social da LF. Assim, cada abordagem contribuiu, à sua maneira, para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas, inclusivas e equitativas, aproximando-me do objetivo de promover uma EFQ. Tal como defendem Bessa et al. (2022), os modelos de ensino devem estar ao serviço da aprendizagem, garantindo que a estrutura curricular da EF permanece centrada nos conteúdos e nas experiências que melhor favorecem o desenvolvimento integral dos alunos.

7.1.As Atividades Extracurriculares como contributo para a Literacia Física

A construção da LF e a promoção de estilos de vida ativos não se devem restringir às aulas de EF. A escola assume-se como um contexto privilegiado para promover oportunidades equitativas de desenvolvimento da LF, pois é gratuita, reúne diariamente a maioria das crianças e jovens e atua num período determinante para educar e influenciar a adoção de estilos de vida ativos a longo prazo (Carolo et al., 2023; Organization, 2019). Assim, olhar a escola como um meio promotor de LF implica uma visão mais ampla e integrada do seu papel educativo, na qual o movimento, o bem-estar e a atividade física são valorizados em múltiplos contextos e momentos da vida escolar.

Neste sentido, a abordagem “Whole-School” (Organization, 2021) surge como uma estratégia essencial. Esta abordagem, defende a colaboração entre todos os elementos da comunidade educativa (direção, gestão intermédia,

professores, alunos, pessoal não docente e famílias) na criação e implementação de oportunidades que incentivem a prática regular de atividade física (Colabianchi et al., 2015). De acordo com a Organization (2021), adotar uma perspetiva “Whole-School” significa transformar a escola num espaço ativo, onde as aprendizagens formais e informais se articulam para promover a LF e o bem-estar global dos alunos.

Foi com base nesta visão que, ao longo do estágio, participei e colaborei em diversas atividades curriculares e extracurriculares, promovidas pela EC. As mesmas procuraram estender a influência da EF para além das aulas, reforçando a ligação entre a escola, os alunos e a comunidade.

No âmbito desta abordagem integrada, tive a oportunidade de participar e colaborar na dinamização de diversas atividades que procuraram promover a prática de atividade física dentro e fora do contexto formal das aulas. Entre elas, destacaram-se várias atividades de natureza não competitiva, como as Atividades ao Ar Livre em Parques no Porto, a Semana Europeia do Desporto, o Dia Europeu do Desporto na Escola e a Mochila Cultural, que incluiu uma sessão de cinema e debate no âmbito do Festival Indie Júnior do Porto – “Regras do Jogo”. Estas experiências proporcionaram momentos de partilha, cooperação e reflexão, reforçando a relação positiva dos alunos com a atividade física e destacando o seu valor social, cultural e educativo.

Paralelamente, também foram dinamizadas atividades com uma conotação mais competitiva, como o Corta-Mato, o MegaSprint, o Desporto Escolar (em várias modalidades), a Taça do Desporto Escolar e a Festa do Futebol Feminino. Estas iniciativas permitiram aos alunos vivenciar contextos de desafio e de superação, promovendo o empenho, a persistência e o espírito de equipa, bem como o respeito pelas regras e pelos adversários. Porém, durante o estágio, percebi que essas atividades extracurriculares, apesar de terem um grande potencial para promover a atividade física, podem, em alguns casos, produzir o efeito contrário. A vertente competitiva marcada por momentos de insucesso, pode gerar frustração e comprometer o prazer pela prática, diminuindo a motivação para continuar a participar. Assim, é fundamental garantir que estas experiências sejam positivas, inclusivas e ajustadas aos diferentes níveis de competência, para que contribuam efetivamente para o desenvolvimento da LF e para a adoção de um estilo de vida ativo ao longo da

vida. O excerto seguinte, traduz a negatividade que poderá ter resultado da prestação das alunas na Festa do Futebol Feminino:

“Mas Tomás, o que importa é participar!” — A verdade é que esta expressão, tantas vezes repetida, não deve ser levada à letra. Quando o primeiro contacto com uma modalidade é marcado apenas por derrotas, é natural que se crie uma perceção negativa em relação à mesma. No último jogo, senti alguma frustração por parte de várias alunas por estarem, uma vez mais, a perder. Apesar de eu e o professor António termos procurado desvalorizar completamente os resultados, receio que algumas possam ter ficado com uma conotação negativa da experiência. Em futuras participações, considero essencial uma preparação prévia mais consistente, com um maior número de treinos, de forma que as alunas se sintam mais seguras e capazes de enfrentar as dificuldades inerentes ao torneio, aumentando assim as probabilidades de sucesso e, sobretudo, de satisfação com a prática.”

Reflexão Semanal Nº26 (23/03)

Em síntese, as atividades extracurriculares afirmaram-se como extensões naturais desta viagem, funcionando como novos ventos que impulsionaram os alunos para experiências diversificadas de movimento, cooperação e superação. Contudo, tal como no mar, nem todas as rotas são isentas de turbulência, sendo essencial que estas experiências sejam cuidadosamente orientadas, inclusivas e positivas, para que contribuam efetivamente para o desenvolvimento da LF e para a construção de uma relação duradoura e significativa com a atividade física.

8. Uma primeira viagem, muitos mares por explorar

Ao chegar ao final desta primeira viagem, torna-se inevitável olhar para trás e refletir sobre o percurso realizado, marcado por muitas alegrias e aprendizagens, mas também por momentos de frustração e desânimo. O estágio representou muito mais do que uma etapa formativa, assumindo-se como um processo de construção pessoal e profissional, no qual a teoria ganhou significado na prática e onde cada experiência, positiva e negativa, contribuiu para consolidar uma visão mais consciente e fundamentada do ensino.

Tal como numa viagem em mar aberto, nem sempre o percurso foi linear ou isento de intempéries, mas foi precisamente nessas adversidades que surgiram as aprendizagens mais significativas. Esta primeira travessia não representa um ponto de chegada, mas sim o início de uma jornada mais ampla,

em que novos desafios, contextos e experiências continuarão a moldar a minha identidade enquanto professor.

Olhando para essa identidade docente, a sua construção é um dos temas mais debatidos nos primeiros anos de lecionação e, nesse sentido, o ano de estágio, com o apoio da PC, revelou-se decisivo para a compreensão deste processo. Com o estágio percebi que a identidade profissional não é algo estático nem fechado, mas sim uma viagem contínua, sem um destino final definido. Trata-se de um processo dinâmico, é “um lugar de lutas e conflitos” (Flores, 2015, p. 139), em constante construção e adaptação, influenciado pelos diferentes contextos em que estamos inseridos (a escola, os alunos, os colegas e o meio envolvente). Contudo, no meio desta construção, tornou-se claro que a identidade profissional não pode existir dissociada da identidade pessoal. Antes de sermos professores, somos seres humanos, com características próprias, qualidades e fragilidades que nos definem. Ignorar essa dimensão, seria comprometer a autenticidade da nossa ação pedagógica e da relação que estabelecemos com os alunos e com as pessoas que fazem parte do contexto escolar. Ao longo do estágio, fui percebendo que o verdadeiro equilíbrio passa por reconhecer essas características, aceitá-las e saber ajustá-las aos diferentes contextos, procurando constantemente evoluir. É nesse processo de reflexão, adaptação e autenticidade que reside a possibilidade de alcançar não só o sucesso profissional, mas também um sentido de realização e satisfação genuína na profissão docente.

Dentro desta identidade profissional em construção, existirá certamente uma pedagogia centrada no aluno, em que este ocupa o lugar principal no processo de aprendizagem, assumindo o “timão” e conduzindo, de forma consciente, o seu próprio percurso. A AC revelou-me, na prática, que a EF pode ir muito além da dimensão motora, sendo um espaço privilegiado para a promoção de valores essenciais, tão necessários nos dias de hoje. Permitiu-me perceber que é possível envolver e motivar todos os alunos através de um ensino equitativo, onde cada um assume um papel ativo, compreende o significado das suas aprendizagens e reconhece que o seu contributo é fundamental para o sucesso coletivo do grupo.

Numa era tecnológica em constante e acelerada evolução, em que o tempo de ecrã despendido pelas crianças parece bater “recordes olímpicos”

diariamente, tomei consciência de que a EF pode assumir um papel determinante para as gerações futuras. Exemplos vivenciados no estágio, de alunos incapazes de simplesmente falar ou de enfrentar pequenas adversidades do dia a dia, permitiram-me vislumbrar realmente o contexto escolar atual, evidenciando a necessidade de inovar e introduzir novas estratégias pedagógicas, não apenas na disciplina de EF, mas no contexto escolar em geral. Sendo o ser humano, por natureza, um ser social, torna-se essencial criar oportunidades de interação, de cooperação e de vivência partilhada, contrariando, de certa forma, o afastamento relacional que o uso excessivo das tecnologias provoca.

Acabo o estágio com a noção de que podemos analisar múltiplas dimensões no processo de formação de um professor, designadamente a capacidade reflexiva, o planeamento, a gestão da aula, entre tantas outras, mas a verdade é que a docência está longe de ser uma ciência exata. Não existe uma fórmula perfeita ou uma “receita” universal, tal como numa viagem no mar, cada contexto traz ventos e correntes diferentes, obrigando-me a ajustar constantemente o rumo, a tomar decisões no momento e, por vezes, a lidar com imprevistos quando a “bússola” parece falhar. Assim, termino esta primeira viagem com um profundo sentimento de gratidão por todos aqueles que fizeram parte o meu percurso. Levo comigo também a consciência de ter dado o meu contributo para valorizar a EF, desconstruindo algumas ideias redutoras associadas à disciplina. Apesar das tempestades e desafios enfrentados ao longo do caminho, chego a bom porto com um sentimento de satisfação e, acima de tudo, com uma motivação renovada para continuar a navegar. Fica a certeza de que a docência na área da EF será o meu rumo, pois acredito que a verdadeira felicidade na vida, surge quando encontramos um caminho, que nos dá genuinamente prazer em percorrer.

9. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, 22(2), 11-42. <https://doi.org/doi.org/10.1590/S0102-25551996000200002>
- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 119-149). Casa da Educação Física.
- Araújo, U. F. (2001). Ética docente: vergonha e humilhação. *Revista Profissão Docente*, 1(1). <https://doi.org/10.31496/rpd.v1i1.25>
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 1-43). Information Age Publishing. <https://doi.org/10.1108/978-1-60752-750-320251002>
- Barros, I., Pacheco, A. R., & Batista, P. (2018). A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(253), 605-632. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3774>
- Batalhas, R. D. N., Santos, T. G. d., Santos, E. G. d., Ribeiro, C. G., & Santos, J. C. Q. (2022). A aprendizagem cooperativa através de jogos na disciplina de educação física: uma revisão bibliográfica. In A. J. N. d. Silva (Ed.), *A educação enquanto fenômeno social: Gestão e práticas pedagógicas 2* (pp. 241-253). Atena Editora <https://doi.org/10.22533/at.ed.248220908>
- Batista, P. (2025). Educação física de qualidade: reflexões em torno da diversidade, da inclusão e de experiências significativas. In E. R. Silva (Ed.), *Teaching* (Vol. 4, pp. 9-19). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re) construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 9-41). Editora FADEUP.
- Batista, P., Moura, A., & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: Estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física. In S. P. d. E. Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 99-114). SPEF.
- Batista, P., Pereira, A. L., & Graça, A. (2012). A (re) configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In P. Batista, A. L. Pereira, & A. Graça (Eds.), *Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção* (Vol. 2, pp. 81-111). Editora FADEUP.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Livros Horizonte.
- Bessa, C., Farias, C., Ramos, A. G., Coutinho, P., & Mesquita, I. (2022). Problemática sobre as vantagens de modelos centrados no aluno versus centrados no professor no ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*(1). <https://doi.org/10.5628/rpcd.22.01.66>
- Bessa, C., Mesquita da Silva, S., Farias, C., & Mesquita, I. (2024). Portuguese Validation of the Youth Sport Environment Questionnaire (YSEQ) for the Physical Education Context. *Education Sciences*, 14(12), 1276. <https://doi.org/10.3390/educsci14121276>
- Boke, H., Aygun, Y., Tufekci, S., Yagin, F. H., Canpolat, B., Norman, G., Prieto-González, P., & Ardigò, L. P. (2025). Effects of cooperative learning on students' learning outcomes in physical education: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 16, 1508808. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1508808>

- Bondía, J. L. (2002). Notes on experience and the knowledge of experience. *Revista brasileira de educação*(19), 20-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Braithwaite, R., Spray, C., & Warburton, V. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 628-638. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.06.005>
- Branco, A. A., Manzini, R., & Palmieri, M. (2012). Cooperação e promoção da paz: valores e práticas sociais em contextos educativos. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 20, 95-121. <https://doi.org/10.21723/riaee.v20i00.2029102>
- Broadfoot, P. (2017). Time to tame the leviathan? Perspectives and possibilities for a new era in assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(3), 415-423. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1336428>
- Carolo, D., Villalobos, M., & Martins, J. (2023). Educação Física de Qualidade: Princípios, estratégias e práticas pedagógicas para desenvolvimento da Literacia Física. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7284>
- Carron, A. V., Burke, S. M., & Prapavessis, H. (2004). Self-presentation and group influence. *Journal of applied sport psychology*, 16(1), 41-58. <https://doi.org/10.1080/10413200490260044>
- Carron, A. V., Widmeyer, W. N., & Brawley, L. R. (1985). The development of an instrument to assess cohesion in sport teams: The Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7(3), 244-266. <https://doi.org/10.1123/jsp.7.3.244>
- Chauliac, M., Willems, J., Gijbels, D., & Donche, V. (2023). The prevalence of careless response behaviour and its consequences on data quality in self-report questionnaires on student learning. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1197324>
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: The what, why and how. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29-34. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119>
- Claxton, G. (2018). *The Learning Power Approach: Teaching learners to teach themselves* Crown House Publishing Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781506388724>
- Colabianchi, N., Griffin, J. L., Slater, S. J., O'Malley, P. M., & Johnston, L. D. (2015). The whole-of-school approach to physical activity: findings from a national sample of US secondary students. *American journal of preventive medicine*, 49(3), 387-394. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2015.02.012>
- Dewey, J. (2023). *Democracy and education* (P. Gutenberg, Ed.) <https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>
- Dias, C. S., Cruz, J. F. A., & Danish, S. (2001). O desporto como contexto para a aprendizagem e ensino de competências de vida: Programas de intervenção para crianças e adolescentes. *Análise Psicológica*, 1 (XIX), 157-170. <https://doi.org/10.14417/ap.351>
- Díaz-Pompa, F., Hernández-Carreón, N. V., Lores-Leyva, I., & Ortiz-Pérez, O. L. (2023). Cooperative learning and social cohesion: Study in the 4th year classes of tourism degree of Cuba and Mexico. *Tuning Journal for Higher Education*, 10(2), 189-222. <https://doi.org/10.18543/tjhe.2417>
- Eys, M., Loughhead, T., Bray, S. R., & Carron, A. V. (2009). Development of a cohesion questionnaire for youth: The Youth Sport Environment Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31(3), 390-408. <https://doi.org/10.1123/jsep.31.3.390>

- Farias, C., & Mesquita, I. (2024). *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física*. Editora FADEUP.
- Fernandes, D. (2021). Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). . *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação*, 1-36.
- Fernández-Espínola, C., Robles, M. T. A., Collado-Mateo, D., Almagro, B. J., Castillo Viera, E., & Gimenez Fuentes-Guerra, F. J. (2020). Effects of cooperative-learning interventions on physical education students' intrinsic motivation: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4451. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124451>
- Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos*, 32, 264-269. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51298>
- Fernandez-Rio, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., & Saiz-González, P. (2023). Negative experiences in physical education and their impact on lifelong physical activity. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1189422>
- Flores, M. A. (2015). Formação docente e identidade profissional: tensões e (des) continuidades. *Educação*, 38(1), 138-146. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.15973>
- Flores, P. P., Caraçato, Y. M. d. S., Anversa, A. L. B., Solera, B., da Costa, L. C. A., de Oliveira, A. A. B., & de Souza, V. d. F. M. (2019). Formação inicial de professores de Educação Física: um olhar para o estágio curricular supervisionado. *Caderno de Educação física e esporte*, 17(1), 61-68. <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p61>
- Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International journal of inclusive education*, 22(8), 870-884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Freitas, M. L. A. V., & Freitas, C. V. D. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Asa.
- Frontoura, C. C. (2005). *O estagiário em educação física no processo de estágio pedagógico: A percepção das dificuldades dos estagiários da FCDEF-UC na fase inicial e na fase final do estágio pedagógico* [Bachelor's thesis, Universidade de Coimbra].
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 41(3), 39-54. <https://doi.org/10.3316/informit.977489802155242>
- Hassenzahl, M., Diefenbach, S., & Göritz, A. (2010). Needs, affect, and interactive products—Facets of user experience. *Interacting with computers*, 22(5), 353-362. <https://doi.org/10.1016/j.intcom.2010.04.002>
- Hay, P., Tinning, R., & Engstrom, C. (2015). Assessment as pedagogy: A consideration of pedagogical work and the preparation of kinesiology professionals. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(1), 31-44. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.788145>
- Hernández, E. H., Mora, C. L., & Gimeno, E. C. (2017). Relación de los estilos de liderazgo, cohesión grupal, potencia de equipo y rendimiento en jugadores de fútbol no profesionales. *Universitas Psychologica*, 16(4), 125-138. <https://doi.org/10.11144/Jave-riana.upsy16-4.relc>
- Imbernón, F., Neto, A. S., & da Silva, A. C. (2020). Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 161-172. <https://doi.org/10.35362/rie8213663>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. In S. M. Brito (Ed.), *Active learning—Beyond the future* (pp. 59-71). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>

- Karamani, M., Makopoulou, K., Mansfield, S., & Herold, F. (2024). The complex journey towards the enactment of inclusion in physical education: a scoping review of the literature on teachers' perceptions and practices. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2374263>
- Keegan, R. J., Barnett, L. M., Dudley, D. A., & Telford, R. D. (2019). Defining physical literacy for application in Australia: A modified delphi method. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(2), 105-118. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0264>
- Kirchner, G. (2005). *Towards cooperative learning in elementary school physical education*. Charles C Thomas Publisher.
- Klang, N., Olsson, I., Wilder, J., Lindqvist, G., Fohlin, N., & Nilholm, C. (2020). A cooperative learning intervention to promote social inclusion in heterogeneous classrooms. *Frontiers in Psychology*, 11, 586489. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586489>
- Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>
- Li, X., Bergin, C., & Olsen, A. A. (2022). Positive teacher-student relationships may lead to better teaching. *Learning and Instruction*, 80, 101581. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101581>
- Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2016). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review*, 22(1), 65-81. <https://doi.org/10.1177/1356336X15590352>
- Luttrell, S., & Chambers, F. C. (2013). *Physical Education e-Learning Wall - A Cauldron of Curriculum & Instructional Models* (e.-P. L. BookBaby, Ed.). e-Print Ltd.
- Magill, R., & Anderson, D. I. (2010). *Motor learning and control*. McGraw-Hill Publishing New York.
- Marques, A. C. R., Oliveira, S. N., & Santiago, J. d. S. (2023). Educação Física na Educação Infantil: relato de experiência do estágio supervisionado. *Ensino em Perspectivas*, 4(1), 1-12.
- Marques, S. P. D., Ávila, F. N., Dias Filho, F. A., & Silva, M. G. V. (2015). Aprendizagem cooperativa como estratégia no aprendizado de química no ensino médio. *Conexões-Ciência e Tecnologia*, 9(4), 57-66. <https://doi.org/10.21439/conexoes.v9i4.916>
- Martins, J., Gomes, L., & Costa, F. C. d. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp. 53-82). Casa da Educação Física.
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*(38), 27-43.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. SSOAR.
- Mesquita, I., Pereira, F., & Graça, A. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: Investigação e ilações para a prática. *Motriz*, 15, 944-954. <https://doi.org/10.5016/2562>
- Mosé, V. (2013). *A escola e os desafios contemporâneos*. Editora José Olympio.
- Moura, D. L., Ribeiro, M. S., Inácio, J. H. d. S., & Araújo, J. G. E. (2021). O professor supervisor no processo de estágio curricular supervisionado na educação física escolar. *Humanidades & Inovação*, 8(65), 60-69. https://doi.org/10.20873/Dossie_Est_Superv_2024_1
- Muñoz-Martínez, Y., Monge-López, C., & Torrego Seijo, J. C. (2020). Teacher education in cooperative learning and its influence on inclusive education. *Improving Schools*, 23(3), 277-290. <https://doi.org/10.1177/1365480220929440>
- Organization, W. H. (2019). *Global action plan on physical activity 2018-2030: more active people for a healthier world*. World Health Organization.

- Organization, W. H. (2021). *Promoting physical activity through schools: a toolkit*. World Health Organization.
- Paschal, M. J., Nyoni, T. T., & Mkulu, D. G. (2020). The role of cooperative learning in attaining inclusive education in the classroom, creativity and innovation in secondary schools in Mwanza Region-Tanzania. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 5(2), 364-373. <https://doi.org/10.22161/ijels.52.5>
- Pinho, E. M. d., Ferreira, C. A., & Lopes, J. P. (2013). As opiniões de professores sobre a aprendizagem cooperativa. *Revista Diálogo Educacional*, 13(40), 913-937. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.13.040.DS05>
- Pujolàs, P. M. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Editora Graó.
- Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24:6, 611-623. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731>
- Ramos, J. R., Campos, I. P., Paniagua, S. G., & Arroyo, C. G. (2024). Asociaciones entre la Importancia Percibida de la Educación Física y la Cohesión de Grupo en Estudiantes de Secundaria. *Retos*, 51, 1502-1509. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.99823>
- Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning*. McGraw-Hill.
- Rodrigues, A. T. (2021). *Tiro com arco na educação física escolar: construção de uma unidade didática* [Bachelor's thesis, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-Determination Theory: An Introduction and Overview. In R. M. Ryan & E. L. Deci (Eds.), *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (pp. 1-23). Guilford Press. <https://doi.org/10.7202/1041847ar>
- Santos, M. S., Beltrán, V. H., Calvo, L. G., & Gamonales, J. M. (2022). Propuesta de tareas de cohesión grupal para fútbol en edad escolar. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 26(284), 137-162. <https://doi.org/10.46642/efd.v26i284.2902>
- Shimon, J. M. (2025). *Introduction to teaching physical education: Principles and strategies*. Human Kinetics.
- Silva, R., Farias, C., & Mesquita, I. (2021). Cooperative learning contribution to student social learning and active role in the class. *Sustainability*, 13(15), 8644. <https://doi.org/10.3390/su13158644>
- Silva, R., Queirós, P., & Mesquita, I. (2017). Modelos de Ensino do Desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17, 107-114. <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.S1A.107>
- Silva, T. d. O., & Silva, L. T. G. (2017). Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais. *Revista Psicopedagogia*, 34(103), 87-97.
- Stigmar, M. (2016). Peer-to-peer teaching in higher education: A critical literature review. *Mentoring & Tutoring: partnership in learning*, 24(2), 124-136. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1178963>
- Teixeira, P. J., Carraça, E. V., Markland, D., Silva, M. N., & Ryan, R. M. (2012). Exercise, physical activity, and self-determination theory: a systematic review. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 9(1), 78. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-78>
- UNESCO. (2015). *Quality physical education (QPE): Guidelines for policy makers*. Paris, France: UNESCO Publishing
- Velazquez, C. C., Fraile, A. A., & López, V. M. P. (2013). Aprendizagem Cooperativa na Educação Física. *Movimento*, 20(1), 239-259. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.40518>
- Viado, A. L. (2023). The Collaborative-Individual Learning in Improving the Critical Thinking Skills of Secondary Students in the Philippines. *International Journal of*

- Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 4(7), 2592-2600.
<https://doi.org/10.11594/ijmaber.04.07.35>.
- Vieira, D. (2022). *VIAGEM EM (RE) DESCOBERTA PERMANENTE: O ponto de partida de um professor estagiário* [Master's dissertation, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto].
- Wenger, E. (2003). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6, 185-194.
<https://doi.org/10.1023/A:1023947624004>
- Whitehead, M. (2019). Aspects of physical literacy: Clarification and discussion with particular reference to the physical domain. In *Physical literacy across the world* (pp. 19-31). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203702697>
- Yang, C., Chen, R., Chen, X., & Lu, K.-H. (2021). The efficiency of cooperative learning in physical education on the learning of action skills and learning motivation. *Frontiers in Psychology*, 12, 717528. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717528>
- Zach, S., Shoval, E., & Shulruf, B. (2023). Cooperative learning in physical education lessons-literature review. *Frontiers in Education*, 8, 1273423.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1273423>
- Zamecnik, A., Kovanović, V., Joksimović, S., Grossmann, G., Ladjal, D., & Pardo, A. (2024). The perceptions of task cohesion in collaborative learning teams. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 19(3), 369-393. <https://doi.org/10.1007/s11412-024-09424-5>
- Zapata, J. J. C., & Palacio, E. V. G. (2025). La unidad didáctica como programación en la Educación Física escolar. Una revisión sistemática. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 11(2), 1-35.
<https://doi.org/10.17979/sportis.2025.11.2.11162>
- Zhou, T., & Colomer, J. (2024). Cooperative learning promoting cultural diversity and individual accountability: A systematic review. *Education Sciences*, 14(6), 567.
<https://doi.org/10.3390/educsci14060567>

10. Anexos

Anexo A - Tabela com categorização da turma

Caracterização da Turma												
Nome	Foto	Nível de Habilidade			Nível de envolvimento na aula (empenho e persistência)			Interação social			Observações	Informações DT
		alto	médio	baixo	alto	médio	baixo	com todos	só com os amigos	não interage (isola-se ou é isolado)		
Diogo		Boas capacidades físicas					X		interage positivamente apenas com alguns colegas		Tem dificuldades em concentrar-se quando está junto dos amigos. Quando perde fica desinteressado das atividades (Mau perder) - Muito competitivo negativamente	O comportamento tem piorado ao longo destas semanas. tirou fotografias a dois colegas da turma e publicou-as no Instagram, sem autorização dos mesmos e com a intenção de os ridicularizar. Apagou as fotos na minha presença, mas sempre em tom de contestação, não assumindo o ato como errado. Em público (sala de aula), não tem receio em diminuir os colegas e as suas capacidades, inclusive as da irmã. Quando chamado a atenção pelos professores, não assume o erro, responde de forma pouco madura e põe a culpa no colega. Não assume o erro, responde de
Isabel		Boas capacidades físicas				X			X		Apesar de excelentes capacidades físicas, o mesmo é influenciado pelos seus colegas a ter conversas desafiantes	
Isabel			X		X			X			Apesar de ter dificuldades em realizar os exercícios, demonstra interesse na aprender e em realizar os exercícios. Ginástica- muito empenhado e concentrado, com o intuito de aprender e evoluir	
Isabel			X			X		X			Apesar do seu diagnóstico, demonstra um nível de empenhamento razoável e algumas habilidades, se não estiver perto dos amigos. Apesar de desligar muito facilmente é um aluno respeitador e revela querer aprender nas aulas.	Depressão/ Ansiedade
Isabel		X				X		X			Não pode ficar junta da sua amiga. Constantemente na conversa deixando mesmo por vezes de realizar o exercício.	
Isabel				X		X			X		Constantemente na brincadeira, desconcentrando-se nos momentos de instrução. Revela algum empenhamento motor, porém o seu baixo nível de concentração impede uma evolução mais efetiva.	
Isabel			X		X			X			Muito empenhada e atenta nas instruções, tem gosto em aprender e evoluir. Revela evolução no Voleibol. O nível de concentração foi baixando com o decorrer do período.	
Isabel			X			X		X			Não pode ficar junto dos amigos. Apesar das suas características específicas, não falou ao respeito nas aulas. A qualquer momento pode "explodir" e ter comportamentos menos apropriados (principalmente quando não está medicado).	Repetente com problemas de concentração e EE, decidiu manter o aluno nesta escola. Entrei em contacto com o seu tutor () e solicitei ajuda para analisarmos a situação e estudarmos percursos escolares alternativos viáveis ainda para este ano letivo. Tem faltas disciplinares a Geografia, Matemática, Educação Visual e Francês para além de vários registos no Inovar. Tanto
Isabel				X		X		X			Empenhada e atenta nas instruções, tem gosto em aprender e evoluir. Revela evolução no Voleibol.	

Anexo B - Tabela com planificação anual

MÊS	DIA	HORA	ESPAÇO	PLANIFICAÇÃO GRUPO DISCIPLINAR UD	AULA Nº	PAA	Observações	Legenda
set	17	16:30	poli ou ext	Apresentações	1			atividades da turma
	20	15:30	poli	Voleibol (introdução)	2			acompanhamento de atividades outras turmas
	20		poli	Voleibol (introdução)	3			feriados
	24	16:30	poli ou ext	Semana Europeia do Desporto				Atividades relacionadas com Educação Física
	27	15:30	poli					polidesportivo
	27		poli					exterior
	27		poli					ginásio
out	1	16:30	poli ou ext	Voleibol Exercitação (1x1)	4			
	4	15:30	poli	Voleibol Exercitação (1x1)	5		greve - escola fechada	
	4		poli	Voleibol Exercitação (1x1)	6			
	8	16:30	poli ou ext	Voleibol Exercitação (1x1)	7			Conteúdos
	11	15:30	poli	Voleibol Exercitação (1x1)	8			1º Período:
	11		poli	Voleibol Exercitação (1x1)	9			Voleibol: 14 aulas Polí/Gin
	15	16:30	poli ou ext	AD Vaivém	10			Ginástica (solo e aparelhos): 13 aulas Gin
	18	15:30	poli	Avaliação Intermédia Voleibol	11			Aptidão Física: 8 aulas Polí/Ext
	18		poli	Avaliação Intermédia Voleibol	12			Conhecimentos: 4 aulas (Jogos olímpicos)
	22	16:30	poli ou ext	AD Velocidade (40m)	13			
	25	15:30	ext	Testes FITescola	14			2º Período:
	25		ext	Testes FITescola	15		greve - 1 tempo	Corridas (velocidade): 4 aulas Polí/Ext
	29	16:30	poli ou ext	Voleibol	16			Ginástica (Ritmica/Dança): 12 aulas Gin
nov	1	15:30	ext	Feriado				Voleibol (e Badminton): 12 aulas Polí/Gin
	1		ext					Aptidão Física: 8 aulas Polí/Ext
	5	16:30	gin ou ext	Voleibol	17			3º Período:
	8	15:30	ext	conhecimentos	18			
	8		ext	apt aerobia / Voleibol	19			Corridas (Estafetas e Barreiras): 12 aulas Polí/Ext
	12	16:30	gin ou ext	conhecimentos	20			Orientação: 10 aulas Polí/Ext

Anexo C - Unidade Didática de Atletismo

1- Fase do planeamento

De acordo com a planificação vertical do grupo disciplinar de educação física, no 7º ano deve ser explorado o nível introdutório das corridas de velocidade (40 metros com partida de pé), estafetas (recepção na zona de transmissão, em movimento; entrega em segurança e sem acentuada desaceleração); Corrida de obstáculos (separados entre si em distâncias variáveis, combinando com fluidez e coordenação global a corrida, a impulsão, o voo e a recepção, sem acentuada desaceleração após passagem do obstáculo).

Em idades pré-púberes, a velocidade deve ser, essencialmente, trabalhada nas suas fases de reação (explorando diversos estímulos) e de aceleração. Nas estafetas, recomenda-se a utilização de uma zona mista de aceleração/transmissão e nas corridas com obstáculos com foco na ligação corrida - obstáculo - corrida (in: O Atletismo em Idades Pré-púberes - Sebenta Ramiro Rolim e Rui Garcia e Dossier do Professor - Federação Portuguesa de Atletismo)

1.Áreas de competências de perfil dos alunos (PASEO) que se pretendem desenvolver: Raciocínio e resolução de problemas; Relacionamento interpessoal; Consciência e domínio do corpo; Desenvolvimento pessoal e autonomia.

2.Quadro síntese com aprendizagens essenciais e critérios de avaliação transversais da escola e específicos da tarefa:

CRITÉRIOS		APRENDIZAGENS ESSENCIAIS NÍVEL INTRODUTÓRIO
Transversais	da Tarefa	Conteúdos
CONHECIMENTOS	Conhece e aplica: 5 pontos	Conhece e aplica nas corridas (40 metros, estafetas e obstáculos) o regulamento (partida - linha de partida, vozes de partida alta e falsa partida; pistas separadas; passagem do testemunho na zona mista de aceleração/transmissão).
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E COMUNICAÇÃO	Manipula e controla o corpo/objetos 50 pontos	Controla o seu corpo e manipula os objetos em relação ao espaço, ao tempo e ao ritmo, com a finalidade de realizar: - a corrida de velocidade com o olhar dirigido para a meta, com apoio do terço anterior do pé e coordenação MS/MI; - a passagem do testemunho em segurança e dentro da zona regulamentar, sem acentuada desaceleração; - a corrida de obstáculos sem acentuada desaceleração e sem saltar os obstáculos.
	Executa as ações; técnicas 25 pontos	Realiza as corridas de velocidade (40m) e obstáculos no melhor tempo possível.
DESENVOLVIMENTO PESSOAL INTERPESSOAL e AUTONOMIA	Trabalho em equipa 10 pontos	Participa, em cooperação e com ética, em todas as situações e procura o êxito pessoal e o do grupo.
	Construção da aprendizagem 10 pontos	Constrói o seu processo de aprendizagem, de forma persistente e procurando as ajudas e os apoios necessários.

3. Condições materiais da escola: Barreiras (altas, médias e pequenas), cones, sinalizadores, arcos, testemunhos, argolas, colchões, estacas



Polidesportivo da Escola



Exterior da Escola

4. Número de aulas previstas para cada uma das turmas: 7º conta com 8 aulas no exterior e polidesportivo; 7º conta com 9 aulas no exterior e polidesportivo; 7º conta com 8 aulas no exterior e polidesportivo.

5. DL54:

Alunos sinalizados pelo CT com DL54 - a bold os que têm acomodações curriculares na disciplina de EF.

Medidas (DL 54) - Educação Física	
Universal: Acomodações curriculares	
Comportamento	Utilizar estratégias de autodeterminação ☒
Comportamento	Assistir as respostas certas, não as erradas ☒
Razões que levaram à necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	
A aluna tem uma lesão no pé que a impede de realizar exercícios com impacto. A aluna revela também falta de confiança o que condiciona a sua persistência. As medidas disponíveis não se adaptam à situação na disciplina de educação física.	
Estratégias utilizadas para ultrapassar as dificuldades apresentadas	
Adaptação das tarefas propostas nas aulas e adaptação no processo de avaliação: ATD - Ginástica: não foi feita no bloco e no trampolim. Atividade Física - não foi feita de atividade aeróbica, nem de impulso horizontal.	

Modelo (DL 54) - Educação Física -

Universal: Acomodações curriculares		
Localização do aluno na sala de aula	Ficar de pé junto ao aluno quando está a dar orientações/apresentação	☒
Apresentação do conteúdo	Asegurar-se que as orientações são compreendidas	☒
Apresentação do conteúdo	Facilitar exemplo de produto final	☒
Tarefas e fichas de trabalho	Segmentar apresentações longas	☒
Comportamento	Utilizar estratégias de autodeterminação	☒
Comportamento	Acolher as respostas certas, não as erradas	☒
Comportamento	Permitir saídas/entradas da sala de aula/pequenas pausas	☒

Razões que levaram à necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

O aluno revela dificuldade de concentração e de manutenção na tarefa.

Estratégias utilizadas para ultrapassar as dificuldades apresentadas

Aplicação das acomodações curriculares assinaladas, avaliação da resposta do aluno e reformulação das mesmas sempre que necessário.

6. Avaliação diagnóstica: Atendendo ao reduzido número de aulas, não nos pareceu oportuno realizar um momento formal de avaliação. No entanto, os testes de aptidão física de velocidade de 40 metros e resistência aeróbia (vaivém), bem como a observação dos alunos durante as primeiras aulas permitiu realizar uma avaliação inicial. As principais dificuldades ao nível da técnica das matérias que vamos abordar no Atletismo foram:

- Coordenação dos MI com os MS;
- Dificuldade em manter um alinhamento correto na corrida (Olhar direcionado);
- Apoio plantar: não utilizam o terço anterior do pé;
- Desaceleração antes de cruzar a meta;
- Desaceleração no momento de passagem do testemunho.
- Dificuldade em transpor os obstáculos sem os saltar;
- Défice de capacidade aeróbia na realização dos exercícios;

7. Soluções pensadas para resolver estes problemas:

- utilizar o material como condicionador e facilitador da aprendizagem;
- exercícios de progressão técnica (técnica de corrida);
- promover situações de aprendizagem lúdicas;
- diferenciação da tarefa;
- partilha de critérios de êxito com os alunos;
- alternar entre momentos cooperativos e momentos competitivos;
- atribuição de papéis de observador/avaliador aos alunos;

2 - Linhas orientadoras para o trabalho na disciplina de educação física

Adequação das cinco linhas orientadoras para o trabalho na disciplina de educação física à matéria de atletismo: estratégias adotadas

1. Segurança:
 - Evitar as estações de trabalho em zonas potencialmente perigosas (zonas escorregadias, pisos irregulares, zonas de desaceleração/travagem);
 - foco na mobilidade articular durante o aquecimento (para evitar possíveis lesões);
 - exercícios com graus de dificuldade adequados às capacidades dos alunos.
2. Inclusividade:
 - diferenciação pedagógica - garantir que todos os alunos encontrem na aula tarefas que sejam simultaneamente possíveis de realizar e desafiantes.
3. Densidade motora:
 - no trabalho de velocidade, respeitar o tempo de intervalo necessário para garantir que efetivamente se esteja a trabalhar a velocidade e não a resistência;
 - manter o trabalho específico de aptidão física nas aulas de 100 minutos.
4. Avaliação para a aprendizagem:
 - partilha dos objetivos da aula e dos critérios de êxito com os alunos;
 - fomento da auto e heteroavaliação para desenvolver a atitude reflexiva dos alunos perante o seu processo de aprendizagem.
5. Fomento de relações interpessoais positivas garantindo um ambiente em que todos se respeitem, trabalhem de forma colaborativa e contribuam para que a aula seja um local onde é agradável estar.
 - fomento da correção entre pares, da entreajuda e do apoio emocional para a realização das tarefas;
 - trabalho de grupo com vista à criação de percursos (com os obstáculos fornecidos);
 - modelo de educação desportiva (turmas) e de aprendizagem cooperativa (turma).

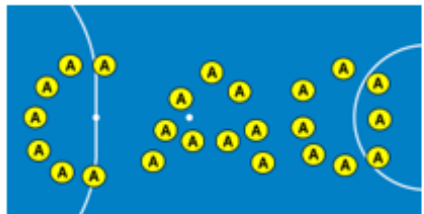
Temas	Técnica de corrida	Velocidade		Estafetas		Corrida de Obstáculos	Noções regulamentares		
Aulas		Velocidade de reação	Aceleração	Passagem de objetos em segurança	Zona mista de aceleração/transmissão	articulação corrida - obstáculo - corrida	Partida de Pé	Zona mista de transmissão /aceleração	Corredores
1 (22/04/2025)		Exercícios dos canteiros							
2 (29/04/2025)	Modelação da corrida			Exercício Carrossel (Passagem em sentido contrário de corrida)	Corrida de estafetas com argolas				
3 e 4 (02/05/2025)	Corrida de estafetas com barreiras e cones	Exercício de perseguição (lobos e ovelhas)		Criação, em grupo, de percurso de corrida de estafetas com diversos obstáculos					
5 (06/05/2025)	Corrida com diferentes materiais (arcos, estacas, escada de agilidade e barreiras	Aquecimento - lago dos crocodilos		Exercício de corrida em grupo com troca de testemunhos "Pista de Alta Velocidade"		Corrida com diferentes materiais (arcos, estacas, escada de agilidade e barreiras	Exercício de corrida em grupo com troca de testemunhos "Pista de Alta Velocidade"		
6 e 7 (09/05/2025)	Corrida de Estafetas barreiras e arcos					Corrida de estafetas com barreiras			
8 (13/05/2025)	Aquecimento com slalom entre os colegas + Criação de percurso de corrida de estafetas					Criação, em grupo, de percurso de corrida de estafetas com	Exercício de corrida em grupo (Pista de Alta Velocidade)		Exercício de corrida em grupo (Pista de Alta Velocidade)

Anexo D – Exemplo de Plano de Aula

U. PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Plano de Aula

Aula nº 1 de 13	Sumário: Aula de Introdução à modalidade de ginástica	Professor: Tomás Vieira
Data: 19/11/2024	Objetivos da Aula:	Turma:
Hora: 16:30-17:20	Motor: O aluno realiza cambalhota à frente em plano inclinado, colocando o queixo ao peito.	Nº de Alunos: 25
Duração: 50'	Cognitivo: O aluno conhece os diferentes modalidades de ginástica realizando o circuito	Material: Cones, colchões, plinto de espuma, trampolim reuther, banco sueco, arcos e cordas.
Tempo Efetivo: 40'	Sócio Afetivo: O aluno realiza o aquecimento em situação de jogo lúdico cooperando com o grupo e com a turma	
Local: Ginásio ESAS		

		SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
I	5'	Registo de presenças, introdução dos objetivos abordados na aula e apresentação das regras e rotinas na nova instalação (Ginásio)	
Fundamental	5'	1º Exercício - Aquecimento Alunos realizam mobilidade articular pelo espaço (sala de dança), ao apito do professor os mesmos juntam-se em grupos e devem realizar letras de modo a que a turma em conjunto forme a palavra dita pelo professor 	-Cooperação dentro do grupo e entre os diferentes grupos
	25'	2º Exercício - Circuito de Ginástica -Os alunos vão distribuir-se 4 alunos pelas 6 estações -E vão permanecer na estação (2') até indicação para rodar do professor - Fazer corrida entre as equipas (ganha a equipa que conseguir ultrapassar mais rapidamente os 4 obstáculos: 1º, 3º, 5º e 6º) - Na corrida sai o elemento seguinte após o 1º completar a primeira estação. 	Cambalhota à frente: -Queixo ao peito Rotação do Arco: -Rotação do na palma da mão Salto em extensão: -Braços e pernas esticados -Chamada no trampolim a 2 pés

Anexo E – Exemplo de inquérito P-YSEQ preenchido



JOSÉ ROBERTO ANDRADE DO NASCIMENTO JUNIOR, CARLA THAMIREZ LARANJEIRA GRANJA,
LEONARDO DE SOUSA FORTES, GABRIEL LUCAS MORAIS FREIRE, DANIEL VICENTINI DE
OLIVEIRA, EVANDRO MORAIS PEIXOTO

APPENDIX A: Youth Sport Environment Questionnaire – Portuguese version (P-YSEQ)

As questões a seguir fazem perguntas sobre os teus sentimentos sobre a tua equipa. Por favor, circula um número de 1 a 9 que mostra o quanto **CONCORDAS** com cada afirmação.

Sexo: feminino

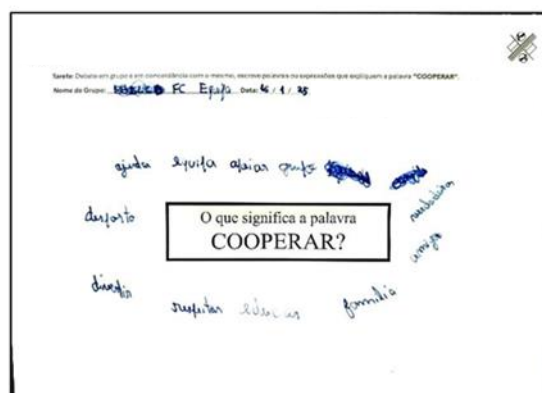
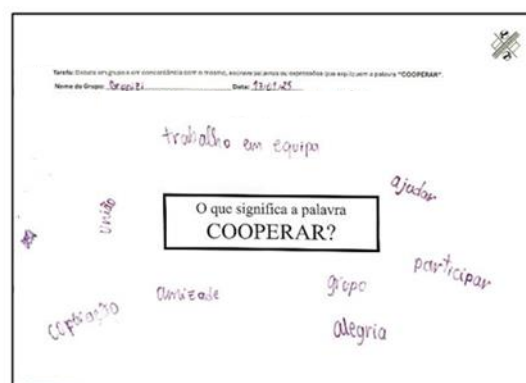
	Concordo totalmente					Discordo totalmente			
1. Todos nós compartilhamos o mesmo compromisso com os objetivos da equipa. ¹	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Eu convido meus companheiros de equipa para realizar atividades de lazer comigo. ²	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Como uma equipa, estamos todos em sintonia. ¹	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Alguns dos meus melhores amigos estão nesta equipa. ²	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Eu gosto da forma como nós trabalhamos juntos como uma equipa. ¹	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Eu <u>não</u> me relaciono muito bem com os companheiros da minha equipa. ³	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Nós passamos tempo uns com os outros sempre que possível quando não estamos a treinar/em aula. ²	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Como equipa, nós somos unidos. ¹	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Eu, frequentemente, entro em contato com meus colegas de equipa (telefone, SMS, internet). ²	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Esta equipa fornece-me oportunidades suficientes para melhorar meu desempenho. ¹	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Eu passo tempo fora dos treinos/aulas com meus companheiros de equipa. ²	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. A nossa equipa <u>não</u> trabalha bem junta. ³	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Eu manterei contato com meus companheiros de equipa após o final do ano letivo. ²	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Eu estou feliz com o nível de desejo de vencer da minha equipa. ¹	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Nós permanecemos juntos em atividades fora do ambiente de escola. ²	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. A minha forma de jogar é semelhante à dos meus companheiros de equipa. ¹	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Nós entramos em contato uns com os outros com frequência (telefone, SMS, internet). ²	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Nós gostamos da forma como trabalhamos juntos como uma equipa. ¹	1	2	3	4	5	6	7	8	9

¹Itens relacionados a coesão para tarefa

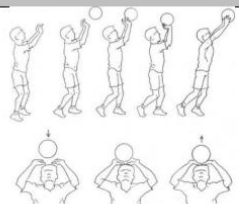
²Itens relacionados a coesão social.

³Itens negativos distratores.

Anexo F – Respostas ao Brainstorming



Anexo G - Suporte Físico para a estratégia “Grupos de Aprendizagem”

Passe de Frente	
Critérios de êxito do passe: - Deslocar para trás e por baixo da bola - Posicionar as mãos em forma de "triângulo" - As palmas das mãos não tocam na bola, apenas os dedos - Dobrar os braços e as pernas para contactar com a bola e esticar os mesmos no reenvio - Após a bola sair das mãos, completar o movimento, orientando-as para o alvo	
Serviço por Baixo	
Critérios de êxito do Serviço por Baixo: - Posicionar a perna contrária ao braço de batimento à frente e direcionada para o alvo; - Posicionar a mão aberta e "dura" (Firme); - Contactar no meio da bola com a palma da mão - Braço que segura a bola esticado à frente do outro; - Braço de batimento a apontar para o alvo.	
Jogo 2+2 / 2x2	
Critérios de êxito do Jogo 2+2: - Comunicar com o seu companheiro, antes de contactar com a bola; - Após a receção, o aluno que não recebeu a bola deve deslocar-se para a rede; - Realização do 2ºpasse para a zona da rede. - Aproximação do atacante da rede para reenviar a bola	

Anexo H - Suporte Físico para reflexão sobre o jogo 2+2

Assinala uma ou duas dificuldades individuais, com base nas apresentadas abaixo.						
Dia da Aula	Nome do Grupo: _____					
Dia:						
Dia:						
Dia:						
Dia:						
Dia:						
Dia:						
Dia:						
Dia:						

Principais dificuldades do Jogo 2+2:

- 1 – Dificuldade em colocar o passe para onde quero;
- 2 – Dificuldade em deslocar rapidamente para realizar o passe com a bola acima da cabeça;
- 3 – Dificuldade em colocar o serviço por baixo onde quero;
- 4 – Dificuldade em comunicar com o colega no momento certo;
- 5 – Dificuldade em deslocar-se para junto da rede quando o meu colega recebe a bola



Plano de Aula para Alunos “Treinadores”

Exercício – Familiarização com o Gesto Técnico da Manchete

- Cada aluno terá uma bola e irá realizar o exercício dito pelo aluno “treinador”
- Cada variante terá a duração de 3 minutos.

1ª variante	Toque só com um braço de cada vez, com a palma da mão virada para cima, contactando a bola apenas com o antebraço (1º Critério Êxito)
2ª variante	Atirar a bola ao ar, deixar bater no chão, realizar manchete colocando a trajetória da bola curta e voltar a agarrar (2º Critério Êxito)
3ª variante	Atirar a bola ao ar, deixar bater no chão, realizar manchete colocando a trajetória da bola curta e de seguida alta e voltar a agarrar; (3º e 4º Critério de êxito)
4ª variante	Atirar a bola ao ar, sem deixar bater no chão, realizar manchete colocando a trajetória da bola curta e de seguida alta e voltar a agarrar; (5º Critério)
5ª variante	Manter a bola em sustentação apenas em manchete. (Todos)
6ª variante	A pares, frente a frente perto um do outro, realizar manchete a deixar a bola cair no chão 1 vez. (Todos)

Critérios de Êxito da Manchete (o que devo pensar ao fazer a manchete)

1. Contacto na bola com o antebraço;
2. Braços esticados com os cotovelos juntos;
3. Palma da mão virada para cima;
4. Realizar a Pega com uma mão por cima da outra e polegares juntos;
5. Braços não podem passar acima da linha dos ombros;
6. Pernas ligeiramente dobradas.

Posição da manchete e zona de contacto:



Pega das mãos da Manchete:



Anexo J - Ficha de observação preenchida sobre AC na UD de Voleibol

Ficha de Observação - Aprendizagem Cooperativa						
Data: <u>14/2/25</u> / <u>14/03/25</u> Professor Observador: <u>Glória Pacheco</u>						
Equipa "Pessoas Fixolas"	Guilherme	Bea Dias	Regina	João	Daniela C.	Daniela L.
(1-Nunca / 2-Raramente / 3-Às vezes / 4-Muitas Vezes / 5 - Sempre)						
Participa ativamente nas atividades cooperativas	5	5	5	4	5	5
Fomenta um clima de aprendizagem positivo	5	5	F	5	5	5
Respeita e valoriza as opiniões dos colegas	5	5	5	5	5	5
É participativo na reflexão sobre os conceitos trabalhados na aula	4/3	5	4	4/3	5	4
Apreciação Global sobre o funcionamento do grupo (1 a 5): O grupo que trabalha bem e aproveita as adaptações para manter a bola esse jogo.						

Ficha de Observação - Aprendizagem Cooperativa						
Data: <u>14/2/25</u> Professor Observador: <u>Catarina Pacheco</u>						
Equipa "FC Equipa"	Gil	Inês	M. Clara	Leandro	Leonor	Marta
(1-Nunca / 2-Raramente / 3-Às vezes / 4-Muitas Vezes / 5 - Sempre)						
Participa ativamente nas atividades cooperativas	3	4	5	3	4/5	4
Fomenta um clima de aprendizagem positivo	2	4	4	3	4/5	4
Respeita e valoriza as opiniões dos colegas	2	4	4	3	5	4
É participativo na reflexão sobre os conceitos trabalhados na aula	4	4	4	4/4	4	4
Apreciação Global sobre o funcionamento do grupo (1 a 5): O grupo não se sentia com interesse de ajudar a participação dos outros. No momento que os estava a observar, o jogo esteve muito parado.						

Anexo K - Ficha de h etero e autoavaliação sobre ARE/Ginástica Rítmica

GRUPO: FC Equipa

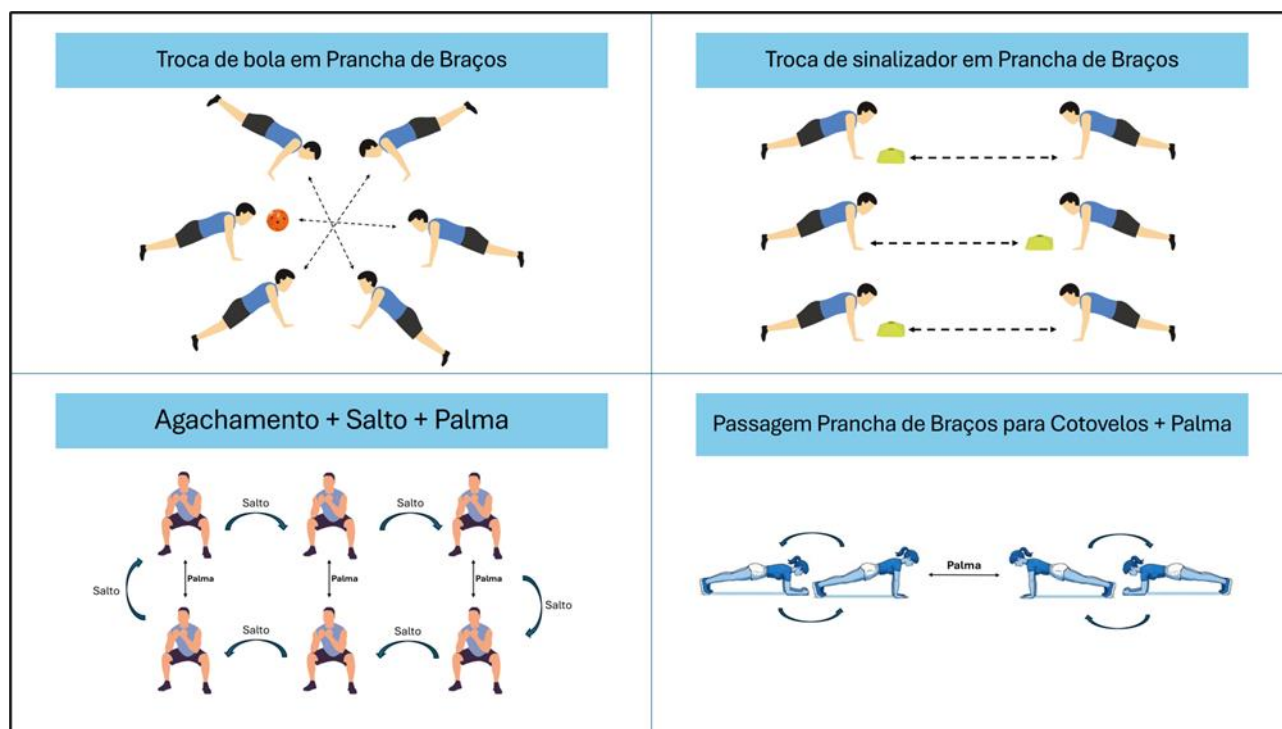
Aprecio o trabalho dos meus colegas e do meu grupo

Tendo em conta o Guião de trabalho - "Dicas para construir uma coreografia de grupo" aprecia as apresentações dos teus colegas com o envolvimento e a concordância de todos os elementos do grupo.

Usa a seguinte escala: 1 - não faz / 2 - faz com algumas dificuldades / 3 - faz bem e refere um aspeto positivo e um aspeto a melhorar do exercício coreográfico observado. Realizem o mesmo balanço em relação ao trabalho realizado pelo vosso grupo.

Grupo (nome ou número)	Apreciação técnica				Apreciação Artística			um aspeto positivo	um aspeto a melhorar
	figura de grupo	variação de formação	trocas de aparelhos entre alunos	manipulação dos aparelhos	criatividade	fluidez de movimentos	ritmo		
Os sigmas	3	2	2	3	3	2	1	variação de exercícios	formação formação
fixolas	3	3	3	3	3	2	2	criatividade	na parte da corda devia ter sido mais seguido.
Grupizi	3	2	2	3	3	2	2	criatividade figura de grupo	O ritmo
autoavaliação	3	2	3	3	2	3	2	criatividade Trocas de aparelhos	O ritmo

Anexo L - Cartões com exercícios cooperativos da UD de Aptidão Física



Anexo M - Diploma "Team Wolf"



Anexo N - Ficha de Registo e Reflexão Testes FIT ESCOLA

FICHA DE REGISTO DOS TESTES FIT ESCOLA REFLEXÃO SOBRE OS RESULTADOS DO GRUPO TABELAS DE REFERÊNCIA																									
FitEscola TURMA: 7º Nomes (respeitar a ordem da pauta dentro do grupo)	P E S O 1º P	P E S O 2º P	P E S O 3º P	A L T U R A 1º P	A L T U R A 2º P	A L T U R A 3º P	V A I V Ê M 1º P	V A I V Ê M 2º P	V A I V Ê M 3º P	A B D O M I N I A S 1º P	A B D O M I N I A S 2º P	A B D O M I N I A S 3º P	F I E X O S B R A Ç O S 1º P	F I E X O S B R A Ç O S 2º P	F I E X O S B R A Ç O S 3º P	I M P. H O R I Z O N T A I 1º P	I M P. H O R I Z O N T A I 2º P	I M P. H O R I Z O N T A I 3º P	F I E X O S M I E S Q 1º P	F I E X O S M I D I R 1º P	F I E X O S M I E S Q 2º P	F I E X O S M I D I R 2º P	F I E X O S M I E S Q 3º P	F I E X O S M I D I R 3º P	
		69.9	62.5	65.7	1.60	1.60	1.63	9	11	22	18	30	14	0	0	07	104	103	111	23	20	23	20	28	27
		65.5	66.3	69.3	1.59	1.60	1.62	16	12	33	18	17	17	10	6	4	108	116	122	23	21	31	19	23	25.5
	81	83	83	1.68	1.65	1.66	12	13	20	19	30	32	0	6	1	116	108	127	27	26	21	24	30	28	
	65.5	65.2	67.1	1.57	1.58	1.58	11	13	24	22	16	31	0	3	4	122	110	125	26	24	25	29	29	32	
	53.1	51	49.7	1.53	1.54	1.55	10	20	19	14	4	0	0	2	108	85	116	8	9	15	11	10	14		

Tendo em conta os resultados obtidos no 2º período, a comparação com os resultados do 1º período e os valores de referência para a tua idade e género (ver tabelas Fitescola) faz um breve balanço, referindo: os pontos fortes do grupo; os pontos fracos e estratégias para melhorar.

2º período
 Exercício: Flexões: todos melhoror Flexão horizontal: todos melhoror
 Saudável: Abdômines: zona saudável o resto não
 MI: saudável e o resto não

3º período

Anexo O - Ficha preenchida sobre balanço da AC



Balanço do trabalho realizado no Modelo de Aprendizagem Cooperativa - 7º ANO

Durante o segundo período **trabalhamos sempre em grupo** as diferentes matérias: voleibol, dança/ginástica rítmica e aptidão física **e procuramos criar coisas em conjunto**.

Agora, vamos fazer um balanço final deste projeto, respondendo às questões que vos são colocadas, após debate em grupo. Atenção que as respostas têm de resultar da concordância de todos os elementos.

Quais foram as principais dificuldades que sentiram?

A compreensão entre o grupo.
Ex: Quando fazemos um exercício nem todos os elementos do grupo ouviam.

Como foram as relações interpessoais e a dinâmica do grupo (análise da autonomia, envolvimento de todos e rentabilização do tempo disponível para a execução das propostas de trabalho)?

Quando estamos mais focados e com o objetivo de conseguirmos "ganhar".

O que foi mais surpreendente nesta forma de trabalhar?

Ver a evolução do grupo da parte da organização e comunicação.

O que fariam diferente?

Estarmos todos mais focados.

Imaginem uma situação na vossa vida (escolar, familiar, com amigos, etc...) em que possam aplicar a ideia de "construir coisas em conjunto". Descrevam resumidamente a situação imaginada pelo grupo.

Por exemplo, numa equipa de cientistas, para conseguir descobrir coisas novas, como a cura para alguma doença, têm que trabalhar todos juntos.

Identificação dos elementos do grupo: pessoas fixas