



Onde o sonho começa!

**A construção da identidade profissional de uma
docente de Educação Física**

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 27/2021, de 16 de abril e o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio

Orientadora: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Ana Teresa Barros Esperança Santareno dos Santos

Porto, junho de 2026

Ficha de Catalogação

Santos, A. (2026). *Onde o sonho começa! A construção da identidade de uma docente de Educação Física*. Porto: A. Santos. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO SECUNDÁRIO; CURSO PROFISSIONAL; CURSO REGULAR; AULA INVERTIDA.

Dedicatória

Aos meus pais e irmão,

Que nunca deixaram que eu desistisse dos meus sonhos.

Obrigada por todo o apoio que me deram ao longo deste percurso e por sempre acreditarem em mim.

Esta conquista também é vossa, não teria conseguido sem vocês.

Agradecimentos

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, por me acolher tão bem nestes dois anos, por transmitir valores essenciais e por me proporcionar a oportunidade de fazer parte da sua história.

À Professora Doutora Cristiana Bessa, professora orientadora, pelo empenho, orientação constante e por tudo o que me ensinou ao longo deste percurso.

À Professora Júlia Gomes, professora cooperante, por me acompanhar de forma próxima, partilhar os seus conhecimentos e proporcionar experiências tão enriquecedoras ao longo do ano letivo.

À Professora Sandra, ao Professor Tiago e a todos os docentes do grupo de Educação Física, pelo acolhimento, pelas dicas, pelo incentivo e por toda a ajuda que me deram.

Ao Núcleo de Estágio, por todos os momentos partilhados, pelas conversas, pelas aulas observadas e pelo apoio.

Aos meus pais, pela inspiração, pelos valores que me transmitiram, por me proporcionarem a oportunidade de estudar no Porto e por todo o apoio incondicional ao longo do meu percurso académico e pessoal.

Ao meu irmão, pelas conversas, pelo apoio e pela presença constante, mesmo à distância.

À minha família, que, mesmo estando longe, me apoiou sempre e torceu pelo meu sucesso.

Às minhas colegas de casa, Leonor e Margarida, por terem feito sentir-me em casa mesmo a 300 km de distância, por todas as conversas, risadas, choros e momentos partilhados ao longo destes dois anos na nossa humilde casa.

À Matilde, Gabriela, Martim e Nina, pelo apoio incondicional aqui no Porto, pelas experiências partilhadas, pelos momentos de alegria, conforto e cumplicidade, e pela amizade verdadeira que tornou esta cidade um lugar especial para mim.

Aos meus amigos de Lisboa, que, mesmo à distância, estiveram sempre presentes, oferecendo apoio, incentivo e amizade constante, mostrando que a distância nunca diminui os laços que nos unem.

Ao União Nogueirense FC, por me ter dado a oportunidade de continuar a praticar o meu desporto, pelas amizades e pelas pessoas incríveis que conheci no clube.

E, por fim, a mim mesma, por ter tido força, resiliência e coragem de sair da zona de conforto, vir para o Porto e concretizar o meu percurso académico de sonho.

Índice Geral

Dedicatória	III
Agradecimentos.....	IV
Índice de Figuras	VIII
Índice de Tabelas	IX
Índice de Anexos	X
Resumo	XI
Abstract.....	XII
Lista de Abreviaturas.....	XIII
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Pessoal.....	3
2.1. Sobre Mim	3
2.2. Expectativas Iniciais	4
3. Enquadramento Institucional.....	6
3.1. Escola Cooperante	6
3.2. Núcleo de Estágio	8
3.3. Turmas	10
4. Enquadramento Operacional	12
4.1. Conceção de ensino da EF.....	12
4.2. Planeamento	15
4.3. Realização.....	18
4.4. Avaliação	24
4.5. Reflexão.....	28
5. Envolvimento na Comunidade Educativa	29
6. Desenvolvimento Profissional.....	34
Resumo	34
Abstract.....	35

Introdução.....	36
Metodologia.....	38
Resultados.....	42
Discussão.....	45
Conclusão	47
Bibliografia.....	49
7. Considerações Finais.....	51
8. Referências Bibliográficas.....	54
9. Anexos.....	XIV

Índice de Figuras

Figura 1: Arrecadação de material desportivo	7
Figura 2: Pavilhão Gimnodesportivo.....	7
Figura 3: Campo polidesportivo equipado com tabelas de basquetebol	7
Figura 4: Campo de relva sintética	7
Figura 5: visita de estudo ao Centro de Alto Rendimento de Canoagem	31
Figura 6: Visita de estudo Clube Fluvial Portuense.....	32
Figura 7: Visita de estudo ao Dia Aberto da FADEUP	32
Figura 8: Semana do Desporto Adaptado - Boccia.....	33
Figura 9: Semana do Desporto Adaptado - Goalball	33
Figura 10: Torneio de voleibol	33
Figura 11: Programa Erasmus+	33

Índice de Tabelas

Tabela 1: Médias das subescalas da EMA nos métodos tradicional e aula invertida e respetiva diferença.....	42
---	----

Índice de Anexos

Anexo 1:Planeamento anual	XIV
Anexo 2: Distribuição das modalidades pelos períodos	XV
Anexo 3: Unidade Didática de Badminton	XV
Anexo 4: Plano de Aula Nº21	XVI
Anexo 5: Avaliação Diagnóstica de Badminton	XVIII
Anexo 6: Avaliação Sumativa de Andebol	XVIII
Anexo 7: Cartaz Torneio Professor José Franqueira	XIX
Anexo 8: Cartaz da semana do desporto adaptado	XX
Anexo 9: Médias dos itens da EMA nos métodos tradicional e aula invertida e respetiva diferença	XXI

Resumo

O presente Relatório de Estágio resulta de uma experiência que ultrapassa a simples prática pedagógica, assumindo-se como um momento marcante de transição entre a condição de estudante e a construção de uma identidade profissional enquanto professora de Educação Física. Desenvolvido no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, o presente documento reflete o percurso realizado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, numa escola cooperante do concelho do Porto. A intervenção pedagógica decorreu em dois contextos distintos do ensino secundário: uma turma do ensino regular, na disciplina de Educação Física, e uma turma do ensino profissional, na disciplina de Prática de Atividades Físicas e Desportivas. A diversidade de perfis, motivações e interesses dos alunos constituiu um dos principais desafios, exigindo uma adaptação constante das estratégias pedagógicas. Enquanto a turma do ensino regular se destacou pelo empenho e envolvimento, a turma do ensino profissional revelou maiores dificuldades ao nível da motivação, contribuindo para o desenvolvimento de competências de gestão, comunicação e diferenciação pedagógica. Paralelamente à prática pedagógica, foi igualmente desenvolvida uma componente de investigação em contexto educativo, centrada na análise do impacto de diferentes metodologias de ensino na motivação e perceções de aprendizagem dos alunos. Para além da sala de aula, a integração na comunidade educativa, a participação em reuniões e o envolvimento em atividades como visitas de estudo e eventos desportivos permitiram uma compreensão mais ampla do papel do professor e da dinâmica escolar. Estas experiências revelaram-se fundamentais para o fortalecimento da relação pedagógica com os alunos e para a promoção de aprendizagens mais significativas. Ao longo deste percurso, o contacto com a realidade da prática docente possibilitou o desenvolvimento de competências essenciais, como a capacidade de adaptação, a tomada de decisão e a reflexão crítica. Em suma, a Prática de Ensino Supervisionada constituiu uma experiência transformadora, contribuindo de forma decisiva para a construção de uma prática pedagógica mais consciente, reflexiva e ajustada à complexidade da profissão docente.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO SECUNDÁRIO; CURSO PROFISSIONAL; CURSO REGULAR; AULA INVERTIDA.

Abstract

This School Placement Report stems from an experience that goes beyond mere teaching practice, representing a significant transition from being a student to developing a professional identity as a Physical Education teacher. Developed within the scope of the School Placement component of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, it reflects the journey undertaken during the Supervised Teaching Practice in a cooperating school in the city of Porto. The pedagogical intervention took place in two distinct secondary education contexts: one regular course class, within the subject of Physical Education, and one vocational course class, within the subject of Physical and Sports Activities Practice. The diversity of students' profiles, motivations and interests represented one of the main challenges, requiring continuous adaptation of teaching strategies. While the regular course class stood out for its commitment and engagement, the vocational course class presented greater challenges in terms of motivation, contributing to the development of classroom management, communication and differentiated teaching skills. Alongside the pedagogical practice, an educational research component was also developed, focusing on the impact of different teaching methodologies on students' motivation and learning perceptions. Beyond the classroom, integration into the school community, participation in meetings, and involvement in activities such as field trips and sports events allowed for a broader understanding of the teacher's role and school dynamics. These experiences proved essential for strengthening the pedagogical relationship with students and promoting more meaningful learning. Throughout this process, direct contact with the reality of teaching enabled the development of key professional competences, such as adaptability, decision-making and critical reflection. Overall, the Supervised Teaching Practice was a transformative experience, contributing significantly to the development of a more conscious, reflective and context-responsive teaching practice.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; HIGH SCHOOL; VOCATIONAL EDUCATION; REGULAR EDUCATION; FLIPPED CLASSROOM.

Lista de Abreviaturas

EC - Escola Cooperante

EE - Estudante Estagiária

EF - Educação Física

EMA – Escala de Motivação Académica

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

JDC - Jogo Desportivo Coletivo

MED - Modelo de Educação Desportiva

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

NE – Núcleo de Estágio

PAFD - Prática de Atividades Físicas e Desportivas

PC – Professora Cooperante

PE - Physical Education

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professora Orientadora

RE - Relatório de Estágio

TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária

TGfU - *Teaching Games for Understanding*

UD - Unidade Didática

1. Introdução

Este Relatório de Estágio (RE) foi desenvolvido no âmbito do segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), com o objetivo de obter o grau de mestre em Ensino de Educação Física. O presente documento constitui, igualmente, um meio de descrever, analisar e refletir criticamente sobre a experiência vivenciada ao longo do Estágio Profissional (EP), desde o início da prática profissional até ao momento atual, evidenciando as aprendizagens realizadas, bem como o meu crescimento pessoal e profissional na área da Educação Física (EF). Neste sentido, o RE assume-se como um instrumento central de reflexão e sistematização da experiência profissional no contexto da formação inicial de professores, permitindo compreender o percurso desenvolvido e o processo de construção da identidade docente (Batista & Graça, 2021; Flores, 2020).

O EP, concretizado através da Prática de Ensino Supervisionada (PES), representa um momento determinante no percurso formativo dos futuros professores de EF, ao proporcionar uma vivência prolongada em contexto real de ensino. A PES permite aos Estudantes Estagiários (EE) uma aproximação efetiva à complexidade da profissão docente, colocando-os perante situações autênticas de ensino-aprendizagem que exigem planeamento, tomada de decisão, adaptação e reflexão contínua. Deste modo, a PES constitui um espaço privilegiado de confronto, problematização e reconstrução dos conhecimentos desenvolvidos ao longo da formação académica, favorecendo a construção do conhecimento profissional docente em interação com as exigências do contexto escolar (Batista & Graça, 2021; Flores, 2020).

A PES, realizada no ano letivo de 2025/2026, constituiu uma oportunidade de experienciar, de forma direta e integrada, as diferentes vertentes da profissão de professor de EF, enquanto EE. A inserção numa Escola Cooperante (EC) possibilita o contacto com a realidade educativa concreta, permitindo assumir, de forma progressiva, responsabilidades associadas à planificação, implementação e avaliação do ensino. Neste sentido, esta etapa assume-se como um momento único e fulcral no processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de uma compreensão mais consciente, crítica e fundamentada das responsabilidades, dos desafios e das exigências inerentes à profissão docente.

A literatura tem vindo a sublinhar a importância da PES enquanto contexto privilegiado de aprendizagem profissional, na medida em que promove o desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas e relacionais essenciais ao exercício da profissão docente. Ao longo do EP, os EE são confrontados com turmas heterogêneas, com diferentes níveis de desempenho, motivações e comportamentos, bem como com a necessidade de gerir o tempo, os espaços, os materiais e as relações interpessoais em contexto escolar. Estas experiências contribuem para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais consciente, reflexiva e ajustada às características dos alunos e do contexto educativo (Batista & Graça, 2021).

Neste enquadramento, a formação inicial de professores, e em particular a experiência de estágio, assume um papel determinante no processo de socialização profissional dos professores de EF. A PES deve, assim, preparar os futuros docentes para o desenvolvimento de práticas reflexivas e também investigativas, capazes de responder às transformações que ocorrem na escola contemporânea e às exigências de uma sociedade em permanente mudança. A capacidade de refletir sobre a prática, de questionar decisões pedagógicas e de procurar soluções fundamentadas constitui um elemento central na construção de uma identidade profissional sólida e comprometida com a qualidade do ensino (Batista & Graça, 2021; Flores, 2020).

Neste contexto, o RE surge não apenas como um requisito académico, mas como um documento estruturante que permite ao EE analisar criticamente a sua prática pedagógica e refletir sobre o impacto das experiências vividas no seu desenvolvimento profissional. A elaboração do RE constitui, assim, um exercício de reflexão sistemática que possibilita a integração das diferentes dimensões da PES, favorecendo a compreensão do percurso realizado, das dificuldades enfrentadas e das estratégias adotadas para a sua superação.

Deste modo, o presente RE procura dar a conhecer ao leitor a experiência vivida ao longo da PES, organizando-se de forma a facilitar a compreensão do percurso desenvolvido durante o ano de estágio. O documento encontra-se estruturado em seis partes fundamentais: i) Introdução; ii) Enquadramento Pessoal; iii) Enquadramento Institucional; iv) Enquadramento Operacional; v) Comunidade Educativa; e vi) Desenvolvimento Profissional. Ao longo destas secções são descritas e analisadas as principais experiências, desafios, opções pedagógicas e aprendizagens realizadas, procurando evidenciar o contributo do EP para a construção de uma prática docente consciente, reflexiva e fundamentada.

Assim, este RE pretende afirmar-se como um documento de análise e reflexão sobre o percurso desenvolvido, no qual se consolida a passagem da condição de estudante para a de professora em formação, encerrando um ciclo académico e lançando as bases para o exercício responsável, crítico e comprometido da profissão docente em EF.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. Sobre Mim

Sou a Ana Teresa, tenho 23 anos e venho de uma pequena vila no concelho de Maфра, chamada Venda do Pinheiro. Mas como vim parar ao Porto? A verdade é que para chegar até aqui preciso de recuar e falar um pouco do meu percurso.

A minha infância e adolescência decorreram quase inteiramente em Maфра, onde vivi momentos inesquecíveis e construí amizades que ainda hoje mantenho. Foi na escola que aprendi grande parte do que sou, não apenas a nível académico, mas também pessoal. Desde cedo, o desporto fez parte da minha vida. Pratiquei natação e ginástica, mas foi o futebol que rapidamente se tornou a minha grande paixão. A disciplina de EF sempre foi aquela em que me sentia mais feliz e motivada, talvez porque unia o movimento, o convívio e o espírito de equipa, valores com que sempre me identifiquei.

No 9.º ano, surgiu a inevitável questão sobre o futuro: que caminho seguir no ensino secundário e, mais tarde, no ensino superior. Sempre soube que não me via num trabalho rotineiro, fechada num escritório, a fazer o mesmo todos os dias. Gosto de movimento, de desafios e de contacto com as pessoas, e foi isso que me levou a explorar a área do desporto como futuro académico e profissional.

A minha mãe   professora do 1.º ciclo e sempre a admirei profundamente. Recordo-me de ver o carinho com que os antigos alunos a cumprimentavam, mesmo muitos anos depois, e de perceber o impacto que teve nas suas vidas. Apesar de conhecer t mb m as dificuldades da profissão, essa convivência aproximou-me do mundo do ensino e despertou em mim a vontade de ensinar. Assim, juntei o gosto pela EF   paixão pelo desporto e   vontade de ser professora. Rapidamente percebi que o meu caminho passaria por frequentar a licenciatura em Ciências do Desporto e, mais tarde, o MEEFEBS. A única

diferença em relação ao plano que tracei no 9.º ano foi que, ao contrário do que inicialmente imaginei, o meu percurso acabou por se dividir entre Lisboa e o Porto. Realizei a licenciatura em Ciências do Desporto na Faculdade de Motricidade Humana, em Lisboa, uma instituição que sempre admirei e onde vivi experiências muito enriquecedoras, tanto a nível académico como pessoal.

No entanto, no decorrer do terceiro ano da licenciatura, senti vontade de conhecer novas realidades e de continuar a crescer fora da minha zona de conforto. Após alguma pesquisa e reflexão, descobri a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) e percebi que seria o local ideal para prosseguir os meus estudos e aprofundar o meu desenvolvimento como futura professora. Assim, defini como objetivo ingressar no MEEFEBS na FADEUP, uma decisão que, hoje, considero das mais acertadas que tomei no meu percurso académico e pessoal.

Ao longo do meu percurso, tive a oportunidade de desempenhar várias funções relacionadas com a área: fui treinadora, professora nas AEC e monitora em campos de férias. Todas estas experiências reforçaram a certeza de que é com crianças e jovens que quero trabalhar. Ensinar, motivar e contribuir para o desenvolvimento físico, pessoal e social dos alunos é algo que me realiza profundamente.

Concluir o mestrado e tornar-me professora de EF é, sem dúvida, o objetivo que sempre quis alcançar, e hoje sinto-me cada vez mais próxima de concretizar esse sonho.

2.2. Expectativas Iniciais

Era dia 1 de setembro de 2025 e lembro-me perfeitamente de como me sentia: nervosa, ansiosa, mas ao mesmo tempo cheia de entusiasmo e expectativa. Estava prestes a iniciar a última etapa do meu percurso académico, o passo final para me tornar professora. Tinha consciência de que seria um ano exigente, repleto de responsabilidades e desafios, mas também de muitas aprendizagens e momentos gratificantes.

Entrei numa escola que não conhecia, aliás, nenhuma das escolas da lista me era familiar, uma vez que não sou do Porto, mas, mesmo assim, levava comigo uma enorme vontade de começar e de viver tudo o que o estágio me pudesse proporcionar.

Antes de iniciar, já tinha ouvido vários relatos de antigos EE que falavam sobre a importância de ter um bom núcleo de estágio (NE): um grupo unido, colaborativo e disponível para se apoiar mutuamente. Esse era um dos meus maiores desejos, poder integrar um núcleo coeso, onde houvesse entreajuda, partilha e um verdadeiro espírito de equipa.

Também tinha a expectativa de trabalhar com professores cooperantes e orientadores atentos e disponíveis, que me orientassem, apoiassem e ajudassem a crescer, não apenas como estagiária, mas como futura professora.

Quando soube a escola onde iria estagiar, apercebi-me de que existiam várias turmas de ensino profissional. Inicialmente, essa informação deixou-me um pouco apreensiva, pois, durante a licenciatura e o mestrado, a formação é muito centrada no ensino prático da EF e pouco abordam o ensino teórico. Saber que poderia vir a ter aulas desse tipo deixou-me nervosa, mas, ao mesmo tempo, encarei a situação como uma oportunidade de aprendizagem. Acreditei que seria uma boa forma de sair da minha zona de conforto, de experimentar novas metodologias e de aproveitar o apoio dos professores cooperantes para me preparar melhor para o futuro.

Relativamente às turmas, esperava encontrar grupos compostos maioritariamente por rapazes, como é habitual nas áreas ligadas ao desporto, e imaginava que pudessem ser turmas mais enérgicas e exigentes em termos de gestão de aula. Apesar disso, estava motivada e pronta para enfrentar o desafio com dedicação e espírito positivo.

Mais do que tudo, desejava que este estágio me permitisse crescer a nível pessoal e profissional. Queria levar comigo aprendizagens significativas, que me ajudassem a construir o meu caminho como professora e como pessoa. O meu maior objetivo era conseguir deixar uma marca positiva nos alunos e, sentir, no final do estágio, que de alguma forma contribuí para o seu crescimento, que ensinei algo de valor e que, com a minha presença, também aprendi com eles.

3. Enquadramento Institucional

3.1. Escola Cooperante

A EC onde decorreu a PES localiza-se na freguesia de Paranhos, no concelho do Porto, sendo uma instituição pública que acolhe alunos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, nas vias regular e profissional. Trata-se de uma escola com uma identidade própria bem definida, marcada pela diversidade do seu público escolar e pela forte ligação à comunidade envolvente.

Do ponto de vista estrutural, a escola encontra-se organizada em três blocos principais (A, B e C, este último subdividido em C1 e C2), distribuídos por dois pisos, onde se situam salas de aula de carácter geral e espaços específicos destinados a diferentes áreas disciplinares. Para além das salas especializadas (como laboratórios, salas de informática e de expressão artística), a escola dispõe de espaços comuns relevantes para a dinâmica escolar, como o auditório, a sala de professores e o Polivalente, um espaço amplo e versátil que assume um papel central na vida quotidiana da escola, sendo frequentemente utilizado para convívio, reuniões e eventos.

No corpo central do edifício concentram-se os serviços administrativos, os órgãos de gestão, os espaços de apoio aos alunos e às famílias, bem como a biblioteca/centro de recursos, a cantina e o bufete. Esta organização funcional contribui para uma circulação eficiente e para uma maior proximidade entre os diferentes intervenientes da comunidade educativa.

Relativamente às infraestruturas desportivas, área de particular relevância para o desenvolvimento da Prática Pedagógica em EF, a EC apresenta condições muito favoráveis. A escola dispõe de um pavilhão gimnodesportivo amplo, funcional e bem equipado que permite a lecionação simultânea de aulas a várias turmas. Este espaço encontra-se devidamente organizado, com zonas de arrecadação de material desportivo bem distribuídas, o que facilita a gestão dos recursos e a transição entre atividades. A existência de uma bancada superior constitui uma mais-valia, sobretudo em contextos de torneios, atividades extracurriculares e eventos desportivos, reforçando o envolvimento dos alunos na vida desportiva da escola.



Figura 2: Pavilhão Gimnodesportivo



Figura 1: Arrecadação de material desportivo

Complementarmente, a escola possui espaços exteriores destinados à prática desportiva, nomeadamente um campo de relva sintética com balizas e um campo polidesportivo equipado com tabelas de basquetebol, ambos em bom estado de conservação. Estes espaços revelaram-se fundamentais para a diversificação das aulas de EF, permitindo a exploração de diferentes modalidades e a adaptação das atividades às condições climáticas e às necessidades pedagógicas de cada turma.



Figura 4: Campo de relva sintética



Figura 3: Campo polidesportivo equipado com tabelas de basquetebol

No que diz respeito aos recursos materiais, a escola apresenta uma dotação muito completa, diversificada e de elevada qualidade, constituindo um fator claramente facilitador da intervenção pedagógica no âmbito da EF. Estão disponíveis materiais básicos associados às modalidades mais comuns, como bolas de futebol, voleibol,

basquetebol, andebol e futsal, raquetes e volantes de badminton, bem como material geral de apoio à organização das aulas, nomeadamente colchões, coletes, cones, cordas e outros recursos essenciais ao trabalho técnico, tático e condicional. Acresce ainda o material gímico habitualmente presente no contexto escolar, como bancos suecos, plintos, espaldar, trampolins e arcos, que possibilitam a abordagem dos conteúdos de ginástica e o desenvolvimento de capacidades coordenativas, de força, flexibilidade e controlo postural. Para além destes recursos mais usuais, a escola distingue-se pela existência de materiais mais específicos tais como patins, tacos e bolas de hóquei em patins, diverso material de treino funcional, bem como mesas de ténis de mesa que permitem o contacto dos alunos com modalidades alternativas e enriquecem o leque de experiências motoras proporcionadas.

Importa ainda salientar que a EC integra o programa TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), o que reforça o seu compromisso social e educativo. Esta condição traduz-se numa atenção particular às necessidades dos alunos, na implementação de medidas de apoio e acompanhamento e na promoção de práticas pedagógicas inclusivas. No contexto da EF, esta realidade implicou uma preocupação constante com a criação de ambientes de aprendizagem positivos, motivadores e equitativos, onde todos os alunos se sentissem envolvidos e capazes de participar ativamente.

Em síntese, a EC destacou-se não apenas pela qualidade das suas infraestruturas e recursos, particularmente no domínio da EF, mas também pelo ambiente educativo inclusivo e pelo compromisso com o sucesso e o desenvolvimento integral dos alunos. As condições existentes constituíram um contexto privilegiado para a realização da PES, permitindo uma intervenção pedagógica rica, diversificada e alinhada com os princípios de uma prática docente consciente, reflexiva e centrada nos alunos.

3.2. Núcleo de Estágio

O meu NE era composto por uma Professora Orientadora (PO), uma Professora Cooperante (PC) e quatro EE.

Desde o início do ano letivo senti-me bastante satisfeita com a constituição deste grupo, especialmente por ter tido a oportunidade de ser orientada pela PO que me

acompanhou ao longo de todo o percurso. Já conhecia a professora de duas unidades curriculares, uma do primeiro semestre e a outra do segundo semestre do primeiro ano do mestrado e, desde então, percebera que se tratava de uma docente extremamente dedicada, atenta às necessidades dos alunos e profundamente competente na sua área. Tinha a certeza de que, sob a sua orientação, iria aprender e evoluir significativamente, tanto a nível profissional como pessoal.

A PC revelou-se igualmente uma figura essencial neste processo. Desde o primeiro contacto demonstrou uma grande disponibilidade, estando sempre pronta para ajudar, aconselhar e esclarecer dúvidas. Era uma professora experiente, com um vasto conhecimento prático e uma postura pedagógica admirável, sendo também muito próxima dos alunos, que nutriam por ela um grande carinho e respeito. A sua forma de estar, simultaneamente exigente e humana, tornou a experiência de estágio muito mais enriquecedora e inspiradora.

Durante a PES, o funcionamento do nosso NE não se revelou tão coeso quanto inicialmente esperado. Apesar das tentativas realizadas para promover um trabalho mais articulado, a colaboração em núcleo ocorreu de forma pontual, sobretudo na preparação e organização de algumas atividades conjuntas. Existiu, de um modo geral, disponibilidade entre os elementos sempre que foi necessário algum tipo de apoio, contudo, esse apoio revelou-se mais consistente com uma colega com quem já mantinha uma relação académica prévia, construída no ano anterior. Para além dessa colaboração mais próxima, não se consolidou um trabalho contínuo, sistemático e verdadeiramente colaborativo em núcleo, conforme era a minha expectativa inicial.

Ainda assim, numa análise retrospectiva, reconheço que esta experiência contribuiu de forma significativa para o meu crescimento profissional. A integração num grupo heterogéneo permitiu-me desenvolver uma maior consciência da importância da cooperação, da empatia e da humildade no contexto educativo, bem como da necessidade de assumir uma postura mais proativa na construção de dinâmicas colaborativas. Esta vivência favoreceu o desenvolvimento de uma atitude mais crítica e reflexiva face ao trabalho em equipa, competência essencial para o exercício da profissão docente.

3.3. Turmas

Durante a PES, fiquei responsável por duas turmas do 12º ano, que apresentavam realidades e dinâmicas bastante distintas entre si.

A primeira turma pertencia ao ensino regular, à qual lecionei a disciplina de EF. As aulas decorriam duas vezes por semana: uma aula de 50 minutos, à quinta-feira, e outra de 100 minutos, à sexta-feira. A turma era composta por 19 alunos, sendo sete do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Relativamente à prática de atividade física fora do contexto escolar, seis alunos não realizavam qualquer tipo de atividade, quatro praticavam desportos não federados (tais como artes marciais, dança, ciclismo e futebol), quatro frequentavam o ginásio com regularidade e apenas três alunos praticavam desporto federado, nomeadamente basquetebol, futebol e andebol.

Apesar de apenas uma minoria dos alunos praticar desporto federado, verificou-se que a maioria mantinha algum tipo de envolvimento em atividades físicas ou desportivas fora do contexto escolar, ainda que de forma recreativa ou não estruturada. Esta realidade evidencia que a prática de atividade física não se limita ao desporto federado, podendo assumir diversas formas que contribuem, de igual modo, para o desenvolvimento motor, para a adoção de estilos de vida ativos e para a construção de hábitos saudáveis.

Esta diversidade de experiências motoras refletiu-se positivamente no contexto das aulas de EF, tendo a turma demonstrado, de um modo geral, boas capacidades motoras nas diferentes modalidades abordadas. A participação ativa, a facilidade na aquisição de novas habilidades e a capacidade de adaptação às exigências das tarefas propostas revelaram que a prática regular de atividade física, mesmo enquanto hobby, constitui um fator relevante para o desempenho e envolvimento dos alunos nas aulas. Neste sentido, reforça-se o papel da EF enquanto espaço privilegiado de consolidação, valorização e diversificação das experiências motoras dos alunos, independentemente do seu grau de envolvimento em práticas desportivas formais.

De um modo geral, esta turma revelou-se bastante empenhada e responsável ao longo do ano letivo. Era constituída por alunos com objetivos de futuro bem definidos, sendo que a maioria manifestava a intenção de ingressar no ensino superior e demonstrava já uma noção clara das áreas que gostaria de seguir. Em termos comportamentais, tratava-se de um grupo respeitador, tranquilo e colaborativo, o que contribuiu para a criação de

um ambiente de aula muito positivo. A motivação evidenciada pelos alunos refletiu-se também na minha própria motivação enquanto EE, tornando esta experiência particularmente gratificante e constituindo um verdadeiro prazer lecionar esta turma.

A segunda turma integrava o ensino profissional, representando uma realidade distinta da anteriormente descrita. Nesta turma lecionei a disciplina de Prática de Atividades Físicas e Desportivas (PAFD), de carácter predominantemente teórico, na qual foram abordadas temáticas relacionadas com as modalidades de andebol, natação e canoagem. As aulas tinham a duração de 100 minutos e realizavam-se às segundas e quartas-feiras. A turma era constituída por 12 alunos, todos do sexo masculino. Relativamente à prática de atividade física fora do contexto escolar, três alunos não realizavam qualquer tipo de atividade, quatro praticavam modalidades não federadas, nomeadamente futebol, e cinco praticavam desporto federado, sendo quatro no futebol e um no basquetebol.

Esta turma revelou-se mais desafiante, sobretudo ao nível da gestão da aula e da motivação para a aprendizagem, uma vez que muitos alunos demonstravam reduzido interesse pelos conteúdos de carácter teórico da disciplina. De um modo geral, apresentavam fragilidades ao nível cognitivo, nomeadamente na compreensão, retenção e aplicação dos conteúdos abordados, bem como dificuldades na concentração e no envolvimento nas tarefas propostas. A maioria dos alunos tinha como principal objetivo concluir o ensino secundário e ingressar no mercado de trabalho, embora alguns manifestassem interesse em prosseguir estudos na área do desporto.

O facto de a disciplina assumir um carácter teórico limitou a observação das capacidades motoras dos alunos, não permitindo uma avaliação consistente desse domínio. Ainda assim, foi possível identificar que o envolvimento e a participação aumentavam sempre que os conteúdos eram abordados de forma mais prática, contextualizada e próxima dos interesses dos alunos. Estes momentos evidenciaram a importância de estratégias pedagógicas diferenciadas e ajustadas ao perfil do ensino profissional, reforçando a necessidade de tornar os conteúdos mais significativos, funcionais e relacionados com a realidade futura dos alunos. Esta experiência constituiu um desafio relevante para a minha prática pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento da minha capacidade de adaptação, de gestão de turma e de adequação das estratégias de ensino a diferentes contextos educativos.

Em conclusão, ambas as turmas apresentavam perfis bastante distintos, tanto ao nível do comportamento como da motivação, das expectativas face ao futuro e da relação estabelecida com a disciplina. A turma do ensino regular revelou-se globalmente mais empenhada, responsável e motivada, apresentando um ambiente de aula positivo e favorável à aprendizagem, bem como boas capacidades de envolvimento e participação nas atividades propostas. Por sua vez, a turma do ensino profissional apresentou maiores desafios, sobretudo no que respeita à gestão da aula, à motivação e ao envolvimento nos conteúdos de carácter teórico, evidenciando fragilidades ao nível cognitivo e uma menor valorização da disciplina.

Estas diferenças exigiram uma adaptação constante da minha intervenção pedagógica, levando-me a ajustar estratégias de ensino, metodologias e formas de comunicação em função das características, interesses e necessidades de cada turma. Esta experiência reforçou a importância de uma abordagem diferenciada e flexível por parte do professor, bem como da capacidade de criar contextos de aprendizagem significativos e adequados a realidades educativas distintas. Assim, o trabalho desenvolvido com ambas as turmas contribuiu de forma determinante para o meu crescimento profissional, permitindo-me desenvolver competências de adaptação, gestão pedagógica e reflexão crítica, fundamentais para o exercício consciente e responsável da profissão docente.

4. Enquadramento Operacional

4.1. Conceção de ensino da EF

Ao longo do EP, a minha conceção de ensino da EF foi-se desenvolvendo e consolidando através das experiências vividas em contexto real de ensino, das reflexões realizadas após cada intervenção pedagógica e da articulação constante entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação académica e a prática pedagógica desenvolvida na escola. Desde o início do ano letivo, procurei encarar a EF não apenas como uma disciplina centrada no ensino de modalidades desportivas, mas como um espaço privilegiado de desenvolvimento integral dos alunos.

A EF assume atualmente um papel fundamental no contexto escolar, não só ao nível do desenvolvimento motor, mas também na promoção de competências cognitivas, sociais, emocionais e relacionais. Segundo Bento (2003), a EF deve contribuir para a formação global dos alunos, promovendo aprendizagens significativas e preparando-os para uma participação ativa e saudável na sociedade. Neste sentido, procurei desenvolver uma prática pedagógica que valorizasse não apenas o desempenho motor, mas também aspetos como a cooperação, o respeito pelos colegas, a responsabilidade, a autonomia e a capacidade de trabalhar em grupo.

Atualmente, as perspetivas mais recentes da pedagogia do desporto defendem uma abordagem centrada no aluno, valorizando a participação ativa, a autonomia e a construção significativa das aprendizagens. Segundo Farias e Mesquita (2022), o ensino da EF deve promover contextos de aprendizagem que coloquem o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, permitindo o desenvolvimento não apenas das competências motoras, mas também das competências sociais, cognitivas e relacionais.

Ao longo da prática pedagógica fui compreendendo que cada turma apresenta características muito próprias, tanto ao nível dos interesses como dos ritmos de aprendizagem, tornando-se essencial adaptar constantemente as estratégias de ensino ao contexto real. Assim, procurei desenvolver uma prática pedagógica flexível e ajustada às necessidades da turma, modificando tarefas, estratégias e formas de organização sempre que necessário. Esta capacidade de adaptação revelou-se particularmente importante, permitindo responder de forma mais adequada às dificuldades demonstradas pelos alunos e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Além disso, desde cedo considerei essencial a criação de um ambiente positivo e motivador durante as aulas. Acredito que os alunos aprendem melhor quando se sentem valorizados, envolvidos e emocionalmente seguros dentro do contexto de aula. Desta forma, procurei estabelecer uma relação próxima e positiva com as turmas, baseada na comunicação, no respeito mútuo e na valorização da participação ativa dos alunos. A construção deste clima revelou-se extremamente importante ao longo do estágio, contribuindo para níveis elevados de envolvimento e cooperação entre os alunos.

A motivação dos alunos foi igualmente uma das minhas principais preocupações ao longo do ano letivo. Segundo Ryan e Deci (2020), a motivação tende a aumentar quando são satisfeitas as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e

relacionamento. Neste sentido, procurei atribuir aos alunos um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente através da participação na escolha de algumas modalidades a abordar ao longo do ano letivo e da sua responsabilização em diferentes momentos das aulas. Considero que estas oportunidades de participação contribuíram para aumentar o envolvimento, o compromisso e o significado atribuído às aprendizagens.

Esta perspetiva encontra suporte nas abordagens pedagógicas centradas no aluno, que defendem uma implementação flexível e adaptativa dos modelos instrucionais. Segundo Colquitt et al. (2026), a seleção dos modelos de ensino deve resultar das características dos alunos, dos objetivos de aprendizagem e do contexto educativo. De forma semelhante, Coutinho et al. (2024) defendem que o professor deve sentir liberdade para recorrer a diferentes modelos pedagógicos ou integrar características de vários modelos, ajustando-os às necessidades concretas da turma. Ao longo do estágio fui progressivamente compreendendo esta necessidade de flexibilidade pedagógica, reconhecendo que a adaptação das estratégias às respostas dos alunos constitui uma competência essencial da intervenção docente.

Outro aspeto que marcou a minha conceção de ensino foi a importância atribuída à cooperação e à ajuda entre os alunos. Esta valorização da cooperação encontra suporte nos princípios da Aprendizagem Cooperativa, modelo que reconhece a aprendizagem como um processo social. Segundo Fernandez-Rio (2024), a aprendizagem torna-se mais significativa quando os alunos trabalham em pequenos grupos, aprendendo com os colegas, através dos colegas e para os colegas. Elementos como a interdependência positiva, a responsabilidade individual, as competências interpessoais e a reflexão em grupo assumem um papel essencial na criação de ambientes mais inclusivos e participativos.

Ao longo do estágio procurei privilegiar estratégias que promovessem o trabalho colaborativo, reconhecendo que a aprendizagem pode ser enriquecida através da interação entre pares. Em várias modalidades, sobretudo na ginástica e no badminton, os alunos foram incentivados a colaborar, observar, corrigir e apoiar os colegas durante a realização das tarefas. Para além dos benefícios ao nível técnico, estas situações permitiram desenvolver competências sociais e relacionais, reforçando a responsabilidade partilhada e a ajuda dentro da turma.

Neste sentido, os modelos centrados no aluno revelam-se particularmente relevantes na promoção da cooperação e da participação ativa dos alunos. De acordo com Farias et al. (2024), estratégias assentes na aprendizagem cooperativa e em abordagens centradas no jogo favorecem ambientes de aprendizagem mais inclusivos, participativos e motivadores.

A minha conceção de ensino assentou igualmente numa perspetiva de reflexão constante sobre a prática pedagógica. Ao longo do estágio fui percebendo que ensinar implica muito mais do que transmitir conteúdos, exigindo uma análise contínua das estratégias utilizadas, das dificuldades dos alunos e da eficácia das tarefas propostas. A reflexão após cada aula revelou-se fundamental para identificar aspetos a melhorar, reajustar metodologias, aperfeiçoar a comunicação pedagógica e adaptar o ensino às necessidades reais da turma. Este processo permitiu-me compreender que o desenvolvimento profissional resulta, em grande medida, da capacidade de questionar criticamente a própria intervenção e aprender com a experiência vivida.

Por fim, considero que o EP contribuiu significativamente para a construção da minha identidade enquanto futura professora de EF. As experiências vividas permitiram-me compreender a complexidade da profissão docente e a importância de um ensino intencional, reflexivo e adaptado aos alunos. Mais do que ensinar modalidades desportivas, compreendi que o professor de EF deve procurar criar experiências de aprendizagem significativas e positivas associadas à prática de atividade física, contribuindo para a formação de alunos mais ativos, autónomos e conscientes da importância do exercício físico ao longo da vida. Esta visão passou a constituir um dos princípios orientadores da minha identidade profissional enquanto futura docente.

4.2. Planeamento

O planeamento assumiu um papel central ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, funcionando como um instrumento orientador da prática pedagógica e permitindo estruturar de forma organizada e intencional as diferentes aprendizagens a desenvolver ao longo do ano letivo. Segundo Bento (2003), o planeamento representa uma das principais competências do professor, permitindo antecipar, organizar e adequar o ensino às características dos alunos e ao contexto educativo.

No ensino regular, na turma de 12.º ano onde lecionei EF, existiu desde o início uma elevada liberdade relativamente ao processo de planeamento das modalidades a abordar ao longo do ano letivo. Apesar dessa autonomia, foi disponibilizado pela escola o planeamento geral do ensino secundário, no qual estavam definidas as áreas e conteúdos a lecionar em cada período letivo. Assim, no 1.º período deveria ser abordado um Jogo Desportivo Coletivo (JDC), ginástica e uma modalidade alternativa; no 2.º período outro JDC, outra modalidade alternativa e dança; e no 3.º período atletismo e um novo JDC.

Relativamente aos JDC, as modalidades possíveis incluíam andebol, basquetebol, futebol e voleibol, enquanto nas modalidades alternativas estavam contemplados badminton, luta/judo e râguebi. Tendo em consideração a liberdade concedida para estruturar o planeamento anual, considerei importante envolver os alunos neste processo, procurando compreender quais as modalidades já abordadas em anos anteriores e quais despertavam maior interesse na turma.

Deste modo, na primeira aula do ano letivo foi realizada uma sondagem junto dos alunos, permitindo-lhes participar na escolha das modalidades a lecionar. Esta estratégia teve como principal objetivo aumentar os níveis de motivação e envolvimento dos alunos nas aulas, valorizando os seus interesses e promovendo uma maior participação no processo de ensino-aprendizagem. A possibilidade de participação dos alunos nas decisões pedagógicas revelou-se extremamente positiva, contribuindo para uma maior predisposição e compromisso nas aulas.

Após a recolha das preferências da turma, iniciei a organização do planeamento ao nível macro, através da elaboração do planeamento anual (Anexo 1) definindo as modalidades a abordar em cada período letivo (Anexo 2). Esta organização procurou conciliar as orientações curriculares da escola com os interesses manifestados pelos alunos, promovendo um maior envolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

Depois da definição das modalidades e da análise do calendário escolar, bem como das datas correspondentes aos diferentes períodos letivos, procedi à estruturação do planeamento anual e à organização das respetivas Unidades Didáticas (UD). Na distribuição das modalidades ao longo do ano procurei recorrer ao modelo misto, alternando os conteúdos abordados nas aulas. Esta opção surgiu não apenas da necessidade de tornar as aulas mais dinâmicas e motivadoras, mas também da intenção de proporcionar estímulos diversificados e evitar longos períodos dedicados

exclusivamente à mesma modalidade. Considero que esta organização favoreceu uma maior variedade de experiências de aprendizagem, permitindo aos alunos desenvolver diferentes capacidades motoras e manter elevados níveis de interesse ao longo do ano letivo.

Além disso, esta alternância de conteúdos permitiu proporcionar aos alunos experiências diversificadas, promovendo o desenvolvimento de diferentes capacidades motoras e competências ao longo do ano letivo. O planeamento assumiu, assim, um papel fundamental na organização de todo o processo de ensino-aprendizagem, funcionando como um guia orientador da prática pedagógica.

Relativamente às UD, estas foram elaboradas com o objetivo de estruturar progressivamente os conteúdos e as aprendizagens a desenvolver em cada modalidade. A sua construção teve em consideração os objetivos de aprendizagem, os conteúdos programáticos, a caracterização da turma e os resultados obtidos na avaliação diagnóstica, permitindo adequar o nível de exigência das tarefas às capacidades reais dos alunos. Tal como refere Bento (2003), o planeamento por UD possibilita organizar o processo de ensino-aprendizagem de forma sequencial, coerente e ajustada aos objetivos definidos para cada modalidade (Anexo 3).

Também os planos de aula assumiram um papel essencial ao longo do estágio, funcionando como um instrumento organizador da intervenção pedagógica. Em cada aula eram definidos os objetivos, os conteúdos, os critérios de organização e os tempos previstos para cada tarefa. Ainda assim, rapidamente compreendi que o plano de aula não deveria ser encarado como um documento rígido e inflexível, mas sim como um guia orientador sujeito a constantes adaptações em função das necessidades da turma e das contingências do contexto (Anexo 4).

Ao longo do ano letivo houve necessidade de realizar diversos reajustes ao planeamento inicialmente elaborado, quer devido às condições climatéricas e disponibilidade dos espaços, quer em função do ritmo de aprendizagem e das dificuldades demonstradas pelos alunos. Esta realidade permitiu-me compreender que o planeamento deve ser encarado como um processo dinâmico e adaptável, e não como um documento rígido e inflexível. Tal como refere Rink (2001), o ensino implica uma constante capacidade de reajuste perante as respostas dos alunos e as exigências do contexto real de aula.

Esta perspetiva é igualmente defendida por Colquitt et al. (2026), ao referirem que o planeamento deve articular os objetivos curriculares com os modelos instrucionais mais adequados às características dos alunos e ao contexto de aprendizagem. Ao longo do EP fui progressivamente compreendendo que planear não significa apenas antecipar conteúdos, mas também desenvolver a capacidade de reajustar estratégias, metodologias e formas de organização em função das necessidades reais da turma (Coutinho et al., 2024).

Relativamente ao ensino profissional, a experiência de planeamento apresentou características bastante distintas do ensino regular. A turma de 12.º ano do curso de Gestão Desportiva, na disciplina de PAFD, encontrava-se organizada em três módulos teóricos, trinta tempos de andebol, trinta tempos de natação e trinta tempos de canoagem.

Após a análise do currículo da disciplina e dos conteúdos previstos para cada módulo, procedi à elaboração do planeamento anual dos 90 tempos totais da disciplina, organizando os conteúdos teóricos a abordar ao longo do ano letivo. Atendendo às características da turma e à natureza predominantemente teórica da disciplina, procurei e diversificar estratégias pedagógicas através da utilização de apresentações em PowerPoint, questionários interativos, vídeos, trabalhos de grupo e visitas de estudo.

Ao contrário do ensino regular, o planeamento nesta disciplina exigiu uma preocupação acrescida com a criação de atividades capazes de promover o envolvimento dos alunos. Esta realidade levou-me a refletir de forma mais aprofundada sobre a importância de adequar as estratégias pedagógicas às características específicas do contexto, reconhecendo que a motivação constitui um fator determinante para a qualidade das aprendizagens desenvolvidas.

4.3. Realização

4.3.1 – Gestão, instrução, clima e disciplina

A realização das aulas constituiu um dos momentos mais desafiantes e enriquecedores do EP, permitindo colocar em prática todo o processo de planeamento previamente desenvolvido. Ao longo do ano letivo fui compreendendo que a eficácia de uma aula não depende apenas da qualidade do planeamento, mas também da capacidade de adaptação,

gestão e intervenção do professor perante as diferentes situações que surgem em contexto real.

A literatura identifica a gestão, a instrução, o clima e a disciplina como dimensões fundamentais da eficácia pedagógica, influenciando diretamente a qualidade das aprendizagens e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas (Rosado & Mesquita, 2011). Ao longo do estágio procurei desenvolver progressivamente competências nestes diferentes domínios, reconhecendo a sua importância para o sucesso da intervenção pedagógica.

No ensino regular, desde cedo reconheci a importância da gestão do tempo e da maximização do tempo útil de prática durante as aulas. Neste sentido, procurei implementar estratégias que permitissem reduzir tempos mortos e agilizar as transições entre tarefas. Uma das estratégias utilizadas passou pela atribuição de responsabilidades aos alunos relativamente à organização do material. No início de cada período era disponibilizada uma tabela com os alunos responsáveis pelo material em cada aula, sendo estes responsáveis por chegar mais cedo para ajudar na recolha e preparação dos equipamentos necessários.

Esta estratégia revelou-se bastante positiva, não apenas ao nível da gestão temporal, mas também na promoção do sentido de responsabilidade e autonomia dos alunos. Em modalidades que exigiam maior montagem de material, como a ginástica, toda a turma colaborava no processo de montagem e desmontagem, permitindo tornar as transições mais rápidas e eficientes.

Relativamente à instrução, procurei que esta fosse clara, objetiva e adequada às características da turma. Contudo, especialmente numa fase inicial do estágio, senti algumas dificuldades relacionadas com a tendência para fornecer explicações demasiado longas e excessivamente detalhadas. Progressivamente fui percebendo que instruções extensas reduziam o tempo útil de prática e dificultavam a concentração dos alunos nos aspetos essenciais da tarefa. Com o decorrer do ano letivo fui melhorando este aspeto, aprendendo a selecionar a informação mais relevante e tornando a comunicação mais direta e eficaz.

Segundo Rosado e Mesquita (2011), a instrução representa uma das competências fundamentais do professor, assumindo um papel determinante na clareza da comunicação pedagógica e na orientação das aprendizagens dos alunos.

Sempre que necessário recorri à demonstração das tarefas, quer através da minha própria demonstração, quer através da participação de alunos que se sentiam confortáveis para esse efeito. Procurei, no entanto, não utilizar sistematicamente os mesmos alunos, evitando transmitir uma ideia de favoritismo dentro da turma.

O feedback pedagógico foi outro dos aspetos em que senti uma evolução significativa ao longo do estágio. Inicialmente sentia alguma dificuldade em fornecer feedback verdadeiramente específico e eficaz, mas progressivamente fui aprendendo a direcioná-lo para os objetivos concretos da aula e para as dificuldades específicas dos alunos. Sendo um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem, por permitir orientar os alunos relativamente ao seu desempenho e promover melhorias na execução das tarefas, procurei tornar o feedback cada vez mais específico, objetivo e ajustado às necessidades individuais dos alunos. Procurei igualmente melhorar a utilização dos ciclos de feedback, garantindo não apenas a correção do erro, mas também a confirmação da melhoria após a intervenção pedagógica.

Ao nível do clima de aula, a turma demonstrou desde cedo características extremamente positivas. Tratava-se de uma turma muito unida, cooperante e envolvida, existindo frequentemente situações de entreajuda e apoio mútuo durante as atividades. Desde cedo consegui estabelecer uma relação próxima e positiva com os alunos, baseada no respeito, na comunicação e na confiança, o que contribuiu significativamente para o ambiente vivido nas aulas.

Considero que esta relação pedagógica positiva teve um impacto muito relevante no processo de ensino-aprendizagem, facilitando o envolvimento da turma e criando um ambiente seguro e motivador para os alunos. A existência de um clima positivo revelou-se particularmente importante em modalidades que exigiam maior exposição individual, como a dança.

Relativamente à disciplina, foram raros os episódios problemáticos ao longo do ano letivo. Em algumas situações pontuais, sobretudo em contextos de JDC, o ambiente competitivo tornou os jogos mais intensos, sendo necessária uma intervenção mais séria através do diálogo com os alunos. Ainda assim, de uma forma geral, a turma demonstrou sempre respeito pelas regras, pelos colegas e pelo professor. Estas situações permitiram-me compreender a importância de uma intervenção atempada e consistente na gestão dos

comportamentos, procurando sempre privilegiar o diálogo e a responsabilização dos alunos em detrimento de abordagens exclusivamente sancionatórias.

4.3.2 – Modelos de ensino e estratégias de intervenção

Ao longo da prática pedagógica procurei explorar diferentes modelos e métodos de ensino, procurando compreender quais se adequavam melhor às características das turmas, às modalidades lecionadas e à minha própria intervenção pedagógica. De acordo com Colquitt et al. (2026), a utilização de modelos instrucionais distintos permite responder a diferentes objetivos de aprendizagem, promovendo experiências mais significativas e centradas no aluno.

Na UD de ginástica recorri ao Modelo de Aprendizagem Cooperativa (Dyson & Casey, 2016), promovendo o trabalho em grupo, a entreajuda e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Este modelo baseia-se na interdependência positiva, responsabilidade individual, competências interpessoais e participação equitativa (Dyson & Casey, 2016). A sua implementação envolveu a utilização de fichas com critérios de êxito, permitindo aos alunos observar, analisar e fornecer feedback aos colegas durante a execução das tarefas. Adicionalmente, recorri à utilização de vídeo e análise em câmara lenta, o que possibilitou uma observação mais detalhada do desempenho e promoveu a autorregulação da aprendizagem. Esta combinação de estratégias potenciou não apenas a aprendizagem motora, mas também o desenvolvimento de competências sociais, como a cooperação, comunicação e responsabilidade partilhada. Esta experiência permitiu-me compreender que a atribuição de um papel mais ativo aos alunos pode potenciar não apenas a aprendizagem técnica, mas também o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade no processo de aprendizagem.

Na UD de basquetebol recorri ao *Teaching Games for Understanding* (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982), privilegiando uma abordagem centrada no jogo. As aulas foram organizadas através de jogos reduzidos e adaptados, permitindo aos alunos compreender princípios táticos e técnicos a partir da própria prática. Segundo Graça e Mesquita (2007), este modelo valoriza a tomada de decisão e a compreensão do jogo através de situações contextualizadas. A utilização de jogos condicionados e modificados aumentou o envolvimento dos alunos, proporcionando maior número de ações, decisões e oportunidades de aprendizagem significativa. Apesar dos benefícios observados, esta abordagem exigiu uma adaptação cuidadosa das regras, dos espaços e dos

constrangimentos das tarefas, sendo por vezes necessário simplificar determinadas situações para garantir a compreensão dos objetivos táticos pelos alunos.

O Modelo de Educação Desportiva (MED) foi aplicado nas UD de dança, futebol e atletismo. Segundo Siedentop (1994), este modelo promove experiências desportivas autênticas, centradas na autonomia, responsabilidade e participação ativa dos alunos. Na dança, os alunos desenvolveram coreografias em grupo com elevada autonomia, culminando numa apresentação final. O acompanhamento dos diferentes grupos exigiu uma monitorização constante, uma vez que os ritmos de trabalho e os níveis de autonomia não eram homogêneos. No futebol e atletismo, foram constituídas equipas estáveis ao longo da unidade, promovendo identidade, pertença e cooperação. Os alunos assumiram diferentes papéis (praticante, organizador, árbitro e responsável de equipa), desenvolvendo competências de autonomia e responsabilidade. Foram ainda implementadas estratégias como sistema de pontuação, criação de identidade das equipas e momentos culminantes de competição e celebração final.

A utilização dos diferentes modelos de ensino permitiu-me compreender que a eficácia da intervenção não depende da aplicação isolada de um modelo, mas sim da capacidade de o adaptar às características da turma, às especificidades da modalidade e aos objetivos de aprendizagem definidos. A adequação das estratégias ao contexto revelou-se determinante para promover elevados níveis de envolvimento, motivação e participação dos alunos.

A diversificação de estratégias de ensino, incluindo o feedback pedagógico, o trabalho cooperativo, a análise por vídeo e os jogos modificados, contribuiu para aumentar a compreensão dos conteúdos e tornar as aprendizagens mais significativas. Paralelamente, a atribuição progressiva de responsabilidades aos alunos, particularmente em modelos como o MED e a Aprendizagem Cooperativa, favoreceu o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da autorregulação da aprendizagem.

Por fim, a reflexão contínua sobre a prática permitiu reajustar estratégias, superar dificuldades e melhorar progressivamente a intervenção pedagógica. Esta experiência reforçou a importância da flexibilidade docente enquanto competência essencial para responder às exigências do contexto e às necessidades dos alunos, contribuindo para uma prática mais consciente, intencional e centrada na aprendizagem.

4.3.3 – Diferenciação pedagógica

Ao nível da diferenciação pedagógica, procurei adaptar as tarefas sempre que necessário às capacidades e dificuldades dos alunos. Contudo, nunca optei pela separação da turma por níveis de desempenho. Apesar de reconhecer que esta estratégia pode apresentar vantagens em determinados contextos, considerei que as características da turma favoreciam uma organização mais heterogénea, permitindo que os alunos com maiores competências apoiassem naturalmente os colegas com mais dificuldades. Esta opção revelou-se adequada, uma vez que contribuiu para preservar o forte espírito de grupo existente e promover aprendizagens através da interação entre pares. Considero que o forte espírito de cooperação existente na turma permitiu que os próprios alunos apoiassem naturalmente os colegas com maiores dificuldades, promovendo um ambiente inclusivo e de constante entreajuda.

A preocupação com a inclusão e a participação de todos os alunos revelou-se igualmente essencial ao longo do estágio. As abordagens centradas no aluno defendem a necessidade de adaptar tarefas e estratégias às características individuais dos alunos, promovendo contextos mais equitativos e inclusivos. Neste sentido, fui progressivamente compreendendo que a capacidade de adaptação constitui uma das competências mais importantes no ensino, percebendo que alterar tarefas, estratégias ou formas de organização durante a aula não representa um erro, mas sim uma resposta adequada às necessidades do contexto e dos alunos.

4.3.4 – Ensino profissional e diversificação metodológica

Relativamente ao ensino profissional, a experiência revelou-se bastante distinta da vivenciada no ensino regular. Desde cedo percebi que a turma demonstrava baixos níveis de motivação para aulas teóricas. Apesar da tentativa de criar aulas mais dinâmicas através da utilização de vídeos, questionários interativos e trabalhos práticos, senti que o modelo tradicional de ensino não estava a produzir os resultados pretendidos ao nível do envolvimento dos alunos.

Perante esta realidade, procurei explorar metodologias diferentes, recorrendo ao modelo da sala de aula invertida durante o módulo de natação. Neste modelo, o primeiro tempo da aula era destinado ao estudo autónomo dos conteúdos, através de materiais previamente disponibilizados, enquanto o segundo tempo era utilizado para discussão, reflexão e consolidação dos conhecimentos.

Apesar de os alunos reconhecerem potencialidade nesta metodologia, admitiram igualmente que a falta de hábitos de trabalho autónomo condicionou o sucesso da experiência, demonstrando ainda uma maior preferência pelo ensino tradicional, por ser o modelo com que estavam mais familiarizados. Ainda assim, esta experiência permitiu-me refletir sobre a importância da diversificação metodológica e da necessidade de adaptar constantemente as estratégias de ensino às características e motivações dos alunos. Compreendi também que a implementação de metodologias mais centradas no aluno depende não apenas da qualidade da estratégia utilizada, mas também do grau de autonomia e dos hábitos de trabalho previamente desenvolvidos pelos próprios alunos.

4.4. Avaliação

A avaliação assumiu um papel fundamental ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, funcionando não apenas como um instrumento de classificação, mas também como um meio de regulação, acompanhamento e orientação da evolução dos alunos. Neste sentido, constituiu uma ferramenta essencial para apoiar a tomada de decisão pedagógica e adequar o ensino às necessidades da turma (Bessa et al., 2024).

No início de cada UD foi realizada uma avaliação diagnóstica, com exceção de modalidades que os alunos nunca tinham abordado anteriormente, como foi o caso do judo. A avaliação diagnóstica revelou-se extremamente importante, permitindo ajustar objetivos, níveis de exigência e estratégias de ensino às características identificadas em cada modalidade (Anexo 5).

Este processo revelou-se particularmente desafiante numa fase inicial do estágio, sobretudo por ainda não conhecer bem os alunos e as características da turma. Contudo, ao longo do ano letivo fui desenvolvendo maior capacidade de observação e interpretação do desempenho dos alunos, tornando este processo progressivamente mais natural e eficaz.

Ao longo das diferentes UD, recorri de forma sistemática à avaliação formativa como um processo contínuo de recolha e utilização de informação sobre a aprendizagem dos alunos. Esta avaliação foi operacionalizada através da observação direta do desempenho dos alunos nas tarefas propostas e da utilização de feedback pedagógico ao longo das aulas.

A informação recolhida permitiu identificar o nível de compreensão dos conteúdos, o grau de envolvimento dos alunos e as principais dificuldades evidenciadas, funcionando como base para a tomada de decisões pedagógicas em tempo real. Desta forma, foi possível reajustar tarefas, adaptar progressões de ensino, redefinir níveis de exigência e ajustar estratégias metodológicas de acordo com as necessidades observadas em cada momento da aula.

O feedback pedagógico assumiu um papel central neste processo, sendo utilizado de forma contínua, individual e coletiva, com o objetivo de orientar a aprendizagem dos alunos, clarificar desempenhos e promover a melhoria das execuções. Paralelamente, esta informação permitiu também apoiar de forma mais individualizada os alunos com maiores dificuldades, promovendo uma intervenção diferenciada e ajustada ao ritmo de aprendizagem de cada um.

Progressivamente fui percebendo que a avaliação pode constituir uma oportunidade de aprendizagem e não apenas um momento de classificação. A possibilidade de fornecer feedback contínuo, envolver os alunos na análise do desempenho e valorizar a evolução individual contribuiu para tornar o processo mais significativo e ajustado às necessidades reais da turma (Bessa et al., 2024). Esta mudança de perspetiva levou-me a valorizar cada vez mais a função reguladora da avaliação, procurando utilizá-la como um instrumento capaz de orientar o ensino e apoiar o desenvolvimento dos alunos ao longo de todo o processo de aprendizagem.

Relativamente à avaliação sumativa, esta correspondeu ao momento de síntese e atribuição da classificação final dos alunos no final de cada UD, tendo por base os critérios definidos pelo grupo disciplinar da escola (Anexo 6). Este processo procurou assegurar uma avaliação coerente, justa e alinhada com os objetivos definidos para cada modalidade.

A avaliação sumativa resultou da integração da informação recolhida ao longo da avaliação formativa, bem como de momentos específicos de observação e registo do desempenho dos alunos. Neste processo foram considerados os diferentes domínios de avaliação (motor, cognitivo e socioafetivo) permitindo uma apreciação global do desempenho e do percurso de aprendizagem de cada aluno. Desta forma, a classificação final procurou refletir não apenas o desempenho observado em momentos específicos, mas também a evolução, o empenho e o trabalho desenvolvido ao longo de toda a UD.

Ao longo do estágio fui também compreendendo a importância de encarar a avaliação numa perspectiva multidimensional e centrada no aluno. Mais do que avaliar apenas o desempenho motor, tornou-se essencial considerar diferentes dimensões do desenvolvimento dos alunos, nomeadamente os domínios cognitivo, motor e socioafetivo (Bessa et al., 2024). Esta perspectiva permitiu reconhecer a aprendizagem como um processo complexo e individual, valorizando não apenas o resultado final, mas também o percurso, a evolução e o envolvimento demonstrado pelos alunos ao longo das diferentes UD.

Paralelamente, procurei integrar estratégias que aproximassem os alunos do processo avaliativo, nomeadamente através de momentos de autoavaliação e avaliação entre pares. Esta perspectiva encontra igualmente suporte nos modelos centrados no aluno, que defendem a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e avaliação. A utilização de instrumentos de autoavaliação e avaliação entre pares permitiu promover maior consciência sobre o próprio desempenho e estimular processos de autorregulação da aprendizagem. Em algumas modalidades, particularmente na ginástica, foram utilizadas fichas com critérios de êxito e recursos tecnológicos que permitiram aos alunos observar e analisar o próprio desempenho. A utilização destes instrumentos revelou-se importante para desenvolver uma maior consciência sobre as aprendizagens realizadas e favorecer uma participação mais ativa dos alunos no processo de avaliação (Afonso et al., 2022). Apesar das potencialidades observadas, nem todos os alunos demonstravam inicialmente capacidade para analisar criticamente o próprio desempenho, sendo necessário orientá-los progressivamente na utilização destes instrumentos.

Uma das maiores dificuldades sentidas ao longo do estágio esteve relacionada com a necessidade de avaliar os alunos de forma justa e equilibrada nos diferentes domínios. Rapidamente compreendi que um bom desempenho motor não deveria, por si só, traduzir automaticamente uma classificação elevada, sendo igualmente importante reconhecer a evolução individual, o empenho demonstrado, a participação nas tarefas e o envolvimento cognitivo dos alunos no processo de aprendizagem. Esta experiência permitiu-me refletir sobre a complexidade do processo avaliativo em EF, sobretudo pela necessidade de equilibrar diferentes domínios de aprendizagem e garantir uma avaliação justa e coerente para todos os alunos.

Esta realidade tornou-se particularmente evidente em situações em que alunos com níveis de desempenho motor mais reduzidos demonstravam elevados níveis de empenho,

evolução e capacidade de aplicação do feedback recebido. Em determinado caso, um aluno que inicialmente apresentava dificuldades na execução das habilidades específicas da modalidade revelou uma evolução progressiva ao longo da UD, procurando constantemente melhorar o seu desempenho e aplicando as orientações fornecidas. Embora não tenha atingido o mesmo nível de proficiência de alguns colegas, a sua evolução, atitude e compromisso com a aprendizagem constituíram indicadores relevantes no processo de avaliação. Esta situação reforçou a importância de valorizar não apenas o resultado final, mas também o percurso realizado pelos alunos, reconhecendo o esforço, a evolução e a capacidade de resposta ao feedback como elementos fundamentais de uma avaliação mais justa e abrangente.

Desde o início do ano letivo procurei transmitir esta ideia à turma, reforçando constantemente a importância dos diferentes critérios de avaliação e o papel de cada aluno no seu próprio processo de aprendizagem. O empenho, a evolução individual e a atitude demonstrada pelos alunos ao longo do ano foram aspetos particularmente valorizados durante o processo de avaliação.

No ensino profissional, a avaliação assumiu características distintas, estando mais centrada em instrumentos de natureza teórica. Neste contexto, os alunos realizaram testes escritos, trabalhos de grupo, apresentações orais e elaboração de apresentações em PowerPoint. Ao longo deste processo procurei acompanhar continuamente os diferentes grupos, fornecendo feedback regular e orientações que permitissem melhorar a qualidade dos trabalhos desenvolvidos.

Contudo, especialmente nos módulos finais, senti uma diminuição significativa dos níveis de empenho e envolvimento dos alunos relativamente aos trabalhos e momentos de avaliação. Esta situação revelou-se particularmente desafiante, uma vez que muitos alunos demonstravam pouca motivação para a realização das tarefas propostas, refletindo-se diretamente na qualidade dos trabalhos apresentados.

Enquanto EE, esta realidade tornou-se também emocionalmente exigente, pois senti que a desmotivação demonstrada pelos alunos acabava, em determinados momentos, por influenciar igualmente a minha própria motivação enquanto docente. Ainda assim, esta experiência permitiu-me compreender que a motivação dos alunos depende de múltiplos fatores e que o professor nem sempre consegue controlar todas as variáveis que influenciam o envolvimento da turma. Mais do que procurar soluções imediatas, aprendi

a importância de persistir na procura de estratégias diversificadas e ajustadas às características dos alunos, mesmo quando os resultados nem sempre correspondem às expectativas iniciais.

4.5. Reflexão

Ao longo do estágio, o processo de reflexão assumiu um papel central na construção e desenvolvimento da minha intervenção pedagógica, funcionando como um instrumento constante de análise, regulação e melhoria da prática. A reflexão não se limitou a momentos pontuais, mas esteve presente de forma contínua antes, durante e após a lecionação, permitindo uma evolução progressiva ao longo do tempo.

Durante a preparação das aulas, a reflexão esteve associada ao planeamento, na medida em que implicava antecipar possíveis dificuldades, pensar na adequação das tarefas ao nível dos alunos e prever estratégias alternativas caso surgissem situações imprevistas. Esta reflexão prévia permitiu-me entrar nas aulas com maior segurança, ainda que aberta à necessidade de reajustes em função da realidade do contexto.

Durante a lecionação, também ocorreram momentos de reflexão em ação, especialmente quando determinadas atividades não decorriam como planeado ou quando era necessário ajustar instruções, organização dos alunos ou progressões de exercício. Estes momentos foram fundamentais para desenvolver a capacidade de adaptação imediata, permitindo tomar decisões fundamentadas em função das respostas dos alunos e das exigências do contexto, sem comprometer os objetivos de aprendizagem inicialmente definidos.

As reflexões pós-aula revelaram-se particularmente importantes, uma vez que permitiram uma análise mais distanciada e crítica da intervenção realizada. Após cada aula, procurava refletir sobre diferentes dimensões, nomeadamente a gestão do tempo, a organização das tarefas, a eficácia das instruções, o nível de compreensão e empenho dos alunos e a adequação das estratégias utilizadas. Esta análise sistemática possibilitou identificar aspetos positivos, mas também reconhecer fragilidades e pontos a melhorar nas aulas seguintes. Em diversas situações, estas reflexões conduziram a alterações concretas na intervenção pedagógica. Por exemplo, após verificar que algumas instruções eram demasiado longas e condicionavam o tempo útil de prática, procurei simplificar a informação transmitida aos alunos e recorrer com maior frequência à demonstração. Esta

alteração contribuiu para uma comunicação mais clara e para uma maior fluidez na organização das aulas.

O feedback dos professores desempenhou igualmente um papel essencial neste processo de reflexão. As observações realizadas pelos professores permitiram-me ter uma visão externa e mais objetiva da minha prática, ajudando a identificar aspetos que, muitas vezes, não eram facilmente perceptíveis durante a ação. Este feedback foi particularmente relevante para melhorar a clareza das instruções, a gestão da turma, o posicionamento no espaço e a coerência entre os objetivos definidos e as estratégias utilizadas.

Com base nas reflexões realizadas e no feedback recebido, procedi frequentemente ao reajuste dos meus planeamentos e estratégias de ensino. Esta capacidade de adaptação tornou-se progressivamente mais consistente ao longo do estágio, permitindo melhorar a qualidade das tarefas propostas, a organização das aulas e a resposta às necessidades dos alunos. A reflexão deixou, assim, de ser apenas descritiva para passar a ser também uma ferramenta de tomada de decisão pedagógica.

Por fim, a análise crítica da prática revelou-se determinante para a melhoria da minha intervenção pedagógica. Ao analisar de forma sistemática o que funcionava e o que necessitava de ser ajustado, foi possível desenvolver uma prática mais consciente, intencional e fundamentada. Este processo contribuiu não só para o meu crescimento enquanto EE, mas também para a construção de uma postura profissional mais reflexiva, crítica e consciente. Ao longo do estágio fui compreendendo que a melhoria da prática docente não resulta apenas da experiência acumulada, mas da capacidade de analisar, questionar e reajustar continuamente as decisões pedagógicas tomadas em contexto real de ensino.

5. Envolvimento na Comunidade Educativa

Ser professor vai muito além do ato de lecionar aulas. A profissão docente envolve igualmente a construção de relações interpessoais significativas com os alunos, a colaboração com outros professores, os momentos de partilha na sala de professores e a interação com os diferentes elementos da comunidade educativa, incluindo os funcionários da escola. Durante a PES, procurei assumir uma postura ativa e participativa

na EC, procurando integrar-me no contexto escolar, participar em conversas e momentos de discussão na sala de professores e mostrar-me sempre disponível para ouvir, aprender e agradecer os contributos de todos aqueles que, direta ou indiretamente, acompanharam o meu percurso.

Desde o início do estágio, percebi que o grupo de EF da escola apresentava uma relação muito sólida entre os seus elementos. Tratava-se de um grupo constituído maioritariamente por professores com vários anos de experiência profissional e que já trabalhavam em conjunto há bastante tempo, o que se refletia num ambiente de cooperação, confiança e entreajuda. Esta realidade revelou-se extremamente positiva para o meu processo de integração e aprendizagem, uma vez que todos os professores demonstraram uma atitude de grande abertura e disponibilidade para apoiar os EE. Mesmo os docentes que não nos acompanhavam diretamente mostraram-se sempre acessíveis para esclarecer dúvidas, partilhar experiências, dar sugestões e oferecer conselhos pedagógicos, o que contribuiu de forma significativa para o meu desenvolvimento profissional ao longo da PES.

A participação nas reuniões do departamento de expressões e reuniões de conselho de turma constituiu também uma experiência muito enriquecedora. Estes momentos permitiram-me compreender melhor os processos que ocorrem para além da aula propriamente dita, nomeadamente a discussão sobre o percurso escolar dos alunos, a análise do comportamento e do desempenho das turmas e a definição de estratégias pedagógicas que possam contribuir para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. A presença nestes momentos possibilitou-me perceber a importância do trabalho colaborativo entre professores e o papel das reuniões enquanto espaços de reflexão, tomada de decisão e construção conjunta de soluções para os desafios que surgem no contexto educativo.

A EC caracterizava-se igualmente por ser um espaço bastante dinâmico e ativo, promovendo regularmente diversas atividades e iniciativas direcionadas para os alunos. Pelo facto de integrar ensino profissional, existia uma forte aposta em atividades de carácter prático, dinâmico e experiencial. Ao longo do ano letivo, foram organizadas várias visitas de estudo e atividades fora do contexto tradicional de sala de aula, procurando proporcionar aos alunos experiências educativas diversificadas. Embora

muitas dessas atividades já estivessem planeadas desde o início do ano, os EE foram igualmente incentivados a propor e organizar novas iniciativas para as suas turmas.

Entre as atividades em que tive a oportunidade de participar, destaco a visita de estudo ao Centro de Alto Rendimento de Canoagem, em Montemor-o-Velho e à Figueira da Foz, realizada no dia 8 de outubro. Esta foi a primeira atividade que realizei com a turma do ensino profissional fora do contexto de sala de aula e revelou-se uma experiência muito positiva. Durante a visita, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer as instalações do Centro de Alto Rendimento e contactar diretamente com a realidade da modalidade, tendo ainda a possibilidade de experimentar a prática de canoagem. Esta atividade revelou-se particularmente pertinente, uma vez que eu iria lecionar o módulo teórico relacionado com esta modalidade, permitindo assim complementar experiência prática com os conteúdos que iriam ser abordados no futuro. Para além disso, por ter ocorrido no início do ano letivo, esta visita contribuiu também para o fortalecimento da relação com os alunos e para um melhor conhecimento entre professores e estudantes num contexto mais informal.



Figura 5: visita de estudo ao Centro de Alto Rendimento de Canoagem

No âmbito do módulo teórico de natação que estava a lecionar, tive também a oportunidade de organizar uma visita de estudo de forma autónoma, contando sempre com o apoio e orientação dos professores da escola. Inicialmente, apresentei a proposta à PC e à diretora de turma, que demonstraram abertura à iniciativa. Após a sua aprovação, estabeleci contacto com o Clube Fluvial Portuense, um clube de referência na cidade do Porto e reconhecido pela qualidade das suas instalações e pela sua história na área da natação. Depois de articulada a data com o plano de atividades da turma e confirmada a

disponibilidade do clube, procedi à elaboração do portefólio da atividade. Este documento foi posteriormente revisto e validado pelas professoras responsáveis, sendo depois partilhado com os restantes docentes envolvidos. A visita realizou-se com duas turmas e decorreu de forma muito positiva, revelando-se uma experiência bastante enriquecedora tanto para os alunos como para mim. Para além do interesse pedagógico da atividade, esta experiência permitiu-me compreender melhor todo o processo de organização de uma visita de estudo, desde o planeamento inicial até à sua concretização, incluindo toda a logística associada.



Figura 6: Visita de estudo Clube Fluvial Portuense

Outra atividade relevante foi a organização da visita de estudo ao Dia Aberto da FADEUP, realizada em conjunto com uma das minhas colegas de NE. Tendo em conta que se tratava de turmas de cursos profissionais da área do desporto, considerámos que faria todo o sentido proporcionar aos alunos o contacto direto com uma instituição de ensino superior ligada à área. Durante a visita, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer as instalações da faculdade, participar em diversas atividades desportivas, contactar com docentes e não docentes da instituição e esclarecer dúvidas relacionadas com possíveis percursos académicos futuros.



Figura 7: Visita de estudo ao Dia Aberto da FADEUP

Para além destas iniciativas, ao longo do ano letivo participaram-se e organizaram-se também diversas atividades no contexto escolar, como torneios desportivos, nomeadamente um torneio de voleibol (Anexo 7), a Semana do Desporto Adaptado (Anexo 8), que incluiu boccia, voleibol sentado e goalball, e atividades realizadas no âmbito do programa Erasmus+. Neste último caso, tivemos a oportunidade de receber alunos estrangeiros e dinamizar atividades relacionadas com jogos tradicionais portugueses e diversas modalidades desportivas, promovendo momentos de intercâmbio cultural e de partilha entre os participantes.



Figura 9: Semana do Desporto Adaptado - Goalball



Figura 8: Semana do Desporto Adaptado - Boccia



Figura 10: Torneio de voleibol



Figura 11: Programa Erasmus+

No seu conjunto, todas estas experiências contribuíram significativamente para a minha integração na comunidade educativa e para o desenvolvimento de competências organizacionais, pedagógicas e relacionais, permitindo-me compreender melhor a importância das atividades extracurriculares na dinamização da escola e na construção de relações educativas positivas com os alunos.

6. Desenvolvimento Profissional

Ensino tradicional vs aulas invertidas: efeitos na motivação e envolvimento dos alunos nas aulas teóricas de Educação Física

Resumo

A baixa motivação académica constitui um desafio frequente no ensino secundário profissional, particularmente nas aulas teóricas de Educação Física (EF), exigindo estratégias que promovam o envolvimento dos alunos. Abordagens centradas no aluno, como a sala de aula invertida, poderão contribuir para o aumento da motivação ao fomentar a autonomia e a participação ativa. O presente estudo analisou diferenças nos níveis de motivação académica e nas perceções de aprendizagem dos alunos após a implementação de duas abordagens pedagógicas distintas em módulos teóricos do ensino secundário profissional: uma abordagem tradicional centrada no professor e uma abordagem baseada na sala de aula invertida. Participaram no estudo 12 alunos do sexo masculino, do 12.º ano, do curso profissional de Gestão Desportiva. Foi lecionado um módulo teórico de Andebol segundo uma abordagem tradicional centrada no professor, após o qual os alunos responderam à Escala de Motivação Académica (EMA), originalmente desenvolvida por Vallerand et al. (1989). Posteriormente, foi implementado um módulo teórico de Natação com base no modelo de sala de aula invertida, sendo reaplicada a EMA. Foram ainda recolhidos dados qualitativos através de entrevistas semiestruturadas e de um diário reflexivo. Os dados quantitativos foram analisados de forma descritiva e os qualitativos através de análise temática. Os resultados sugeriram um aumento global dos níveis de motivação após a implementação da sala de aula invertida, mas também um aumento da desmotivação, indicando uma resposta motivacional heterogénea. As entrevistas revelaram uma preferência pelo ensino tradicional, associada à falta de familiaridade com a metodologia invertida e às dificuldades de adaptação a maiores níveis de autonomia e responsabilidade. Ainda assim, os alunos reconheceram o potencial desta abordagem quando acompanhada por orientações claras. Conclui-se que a sala de aula invertida poderá constituir uma estratégia promissora em contextos teóricos de EF, desde que implementada de forma gradual e estruturada.

PALAVRAS-CHAVE: AULAS TRADICIONAIS; SALA DE AULA INVERTIDA; MOTIVAÇÃO; ENSINO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA.

Abstract

Low academic motivation is a frequent challenge in vocational secondary education, particularly in theoretical Physical Education (PE) classes, requiring strategies that promote student engagement. Student-centred approaches, such as the flipped classroom, may contribute to increased motivation by fostering autonomy and active participation. The present study analysed differences in students' academic motivation and learning perceptions following the implementation of two distinct pedagogical approaches in theoretical modules of a vocational secondary education course: a traditional teacher-centred approach and a flipped classroom approach. Twelve male 12th-grade students enrolled in a Sports Management programme participated in the study. A theoretical Handball module was taught using a traditional teacher-centred approach, after which students completed the Academic Motivation Scale (AMS), originally developed by Vallerand et al. (1989). Subsequently, a theoretical Swimming module was delivered following a flipped classroom approach, and the AMS was re-administered. Qualitative data were also collected through semi-structured interviews and a reflective journal. Quantitative data were analysed descriptively, while qualitative findings were examined through thematic analysis. The results suggested an overall increase in motivation levels following the implementation of the flipped classroom approach, but also an increase in amotivation, indicating a heterogeneous motivational response. Interviews revealed a preference for traditional instruction, associated with unfamiliarity with the flipped methodology and difficulties adapting to greater levels of autonomy and responsibility. Nevertheless, students recognised the potential value of this approach when supported by clear guidance and expectations. It can be concluded that the flipped classroom may represent a promising strategy in theoretical PE contexts, provided that it is implemented gradually and with adequate structure.

KEYWORDS: TRADITIONAL CLASSES; FLIPPED CLASSES; MOTIVATION; PROFESSIONAL EDUCATION; PHYSICAL EDUCATION.

Introdução

Nas últimas décadas, as transformações sociais, tecnológicas e culturais têm colocado novos desafios aos sistemas educativos, exigindo uma progressiva reformulação das práticas pedagógicas tradicionais. A emergência de uma sociedade digital, marcada pela conectividade permanente e pelo acesso imediato à informação, alterou significativamente as formas de aprender, comunicar e construir conhecimento. Neste contexto, a escola é chamada a promover não apenas a aquisição de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências fundamentais para o século XXI, como a autonomia, o pensamento crítico, a colaboração e a capacidade de resolução de problemas (OECD, 2021; Redecker & Punie, 2020).

Apesar destas exigências, o modelo de ensino tradicional continua a ocupar um lugar dominante em diversos contextos educativos. Este modelo caracteriza-se por uma organização centrada no professor, em que a aula assume frequentemente um formato expositivo e os alunos desempenham um papel predominantemente recetor no processo de aprendizagem. Embora esta abordagem apresente vantagens ao nível da organização e estruturação dos conteúdos, vários estudos têm sugerido que modelos excessivamente centrados no professor podem limitar o envolvimento cognitivo e a participação ativa dos alunos (Deslauriers et al., 2019).

Paralelamente, a crescente integração das tecnologias digitais no quotidiano dos estudantes tem conduzido à necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas mais ajustadas às características dos alunos contemporâneos (OECD, 2021). Contudo, a simples introdução de tecnologia em contexto educativo não garante melhorias automáticas nos processos de ensino e aprendizagem, sendo necessária uma reorganização das metodologias utilizadas e uma redefinição do papel do aluno no processo educativo (Selwyn, 2022).

Neste contexto, têm emergido diferentes metodologias centradas no aluno, entre as quais se destaca o modelo de sala de aula invertida (*Flipped Classroom*). Esta abordagem assenta na reorganização da sequência tradicional de ensino, em que o primeiro contacto com os conteúdos ocorre antes da aula presencial, através de vídeos, leituras orientadas ou outros recursos digitais, sendo o tempo de aula dedicado à resolução

de problemas, discussão, esclarecimento de dúvidas e desenvolvimento de atividades colaborativas (Bergmann & Sams, 2012).

Diversos estudos têm associado metodologias centradas no aluno a benefícios ao nível do envolvimento, autonomia e participação ativa dos alunos (Lo & Hew, 2017). No contexto específico da EF, a literatura tem vindo a defender abordagens pedagógicas que valorizem a participação ativa e a responsabilização dos alunos no processo de aprendizagem, promovendo experiências mais significativas e potenciadoras do desenvolvimento global dos estudantes (Farias & Mesquita, 2022; Farias et al., 2024). Investigações recentes sugerem igualmente efeitos positivos da sala de aula invertida ao nível da motivação e do envolvimento académico.

A motivação constitui um dos fatores mais determinantes no processo de aprendizagem. Segundo a Teoria da Autodeterminação, a motivação pode ser entendida ao longo de um continuum que inclui motivação intrínseca, motivação extrínseca e desmotivação. A motivação intrínseca encontra-se associada ao interesse e satisfação inerentes à realização da tarefa, enquanto a motivação extrínseca depende de fatores externos, como recompensas, pressões ou reconhecimento social. Estudos indicam que alunos intrinsecamente motivados apresentam maiores níveis de persistência, envolvimento e sucesso académico (Ryan & Deci, 2020).

Neste sentido, metodologias pedagógicas que promovam autonomia, competência e participação ativa poderão favorecer níveis mais elevados de motivação académica (Niemic & Ryan, 2009). Em EF, estas abordagens assumem particular relevância, uma vez que a aprendizagem tende a tornar-se mais significativa quando os alunos participam ativamente e assumem um papel central no processo educativo (Farias & Mesquita, 2022).

No contexto específico da EF, e particularmente nas aulas teóricas, colocam-se desafios adicionais ao envolvimento dos alunos. Em turmas do ensino profissional, frequentemente caracterizadas por trajetórias escolares marcadas por dificuldades e baixos níveis de motivação, podem surgir desafios acrescidos ao envolvimento dos alunos em conteúdos de natureza teórica (Bailey et al., 2009). A utilização de metodologias tradicionais nestes contextos poderá reforçar atitudes de passividade e desinteresse, tornando pertinente a exploração de abordagens alternativas centradas na participação ativa dos alunos (Casey & Goodyear, 2015).

Embora a literatura aponte resultados positivos relativamente à utilização da sala de aula invertida, continua a existir evidência limitada acerca da sua aplicação em contextos de aulas teóricas de EF no ensino secundário profissional, particularmente em turmas caracterizadas por baixos níveis de motivação académica. Neste sentido, torna-se relevante aprofundar a compreensão dos efeitos desta metodologia em contextos educativos específicos.

Assim, o presente estudo teve como objetivo analisar diferenças nos níveis de motivação académica e nas perceções de aprendizagem dos alunos após a implementação de duas abordagens pedagógicas distintas em módulos teóricos de EF, um lecionado segundo o método tradicional e outro com recurso à metodologia de sala de aula invertida.

Metodologia

Participantes

Participaram no estudo 12 alunos do sexo masculino, pertencentes ao 12.º ano de um curso profissional de Gestão Desportiva do ensino secundário, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos.

De acordo com a observação pedagógica realizada ao longo do ano letivo, a turma evidenciava reduzido envolvimento nas aulas teóricas e sinais consistentes de baixa motivação académica.

A participação dos alunos foi voluntária, tendo sido previamente explicado aos alunos o objetivo da investigação, os procedimentos envolvidos e esclarecido que a participação no estudo não teria qualquer influência na avaliação escolar da sua participação. Foi obtido o consentimento informado de todos os participantes e, sempre que aplicável, dos respetivos encarregados de educação.

Foram assegurados o anonimato, a confidencialidade dos dados recolhidos e a utilização exclusiva da informação para fins académicos e científicos. Foi igualmente garantido o direito de desistência em qualquer momento, sem qualquer prejuízo para os participantes, respeitando os princípios éticos aplicáveis à investigação em contexto educativo.

Desenho do Estudo

O presente estudo seguiu um desenho quasi-experimental de natureza exploratória, com abordagem mista, integrando métodos quantitativos e qualitativos. Recorreu-se a um modelo intra-grupo de medidas repetidas, no qual a mesma turma participou em duas experiências pedagógicas distintas implementadas em momentos consecutivos do ano letivo.

Numa primeira fase, foi lecionado um módulo de Andebol segundo uma abordagem tradicional centrada no professor, assente em exposição oral, explicação direta dos conteúdos e utilização de recursos didáticos de apoio. Numa segunda fase, foi lecionado o módulo teórico de Natação, desenvolvido com base no modelo de sala de aula invertida.

Nesta segunda abordagem, os alunos realizaram, num primeiro momento, a exploração inicial dos conteúdos através de vídeos, leituras orientadas e materiais previamente disponibilizados. Num segundo momento presencial, o tempo de aula foi dedicado ao esclarecimento de dúvidas, discussão orientada, realização de questionários interativos e consolidação das aprendizagens, procurando estimular a participação ativa dos alunos.

No final de cada módulo, foram recolhidos dados quantitativos relativos à motivação académica, bem como dados qualitativos referentes às perceções dos alunos sobre os processos de ensino-aprendizagem. A integração destas duas fontes permitiu combinar indicadores descritivos de motivação com uma compreensão mais aprofundada da experiência dos participantes.

Importa referir que as duas abordagens foram aplicadas em conteúdos distintos e em momentos consecutivos do ano letivo, pelo que os resultados devem ser interpretados com carácter exploratório e não permitem atribuir os efeitos observados exclusivamente à metodologia utilizada.

Instrumentos

Para a recolha de dados, foram utilizados instrumentos de natureza quantitativa e qualitativa, de forma a permitir uma compreensão mais abrangente dos efeitos das abordagens pedagógicas implementadas.

Escala de Motivação Académica: Para avaliar a motivação académica recorreu-se à Escala de Motivação Académica (EMA), originalmente desenvolvida por Vallerand et al. (1989), tomando como referência a validação portuguesa proposta por Ribeiro et al. (2019), composta por 28 itens distribuídos por sete subescalas: três dimensões de motivação intrínseca (conhecimento, realização e estimulação), três dimensões de motivação extrínseca (regulação identificada, introjetada e externa) e uma dimensão de desmotivação. A organização das subescalas seguiu a estrutura original do instrumento. Para adequação ao contexto específico do estudo e às características da turma, os itens foram apresentados através de uma escala tipo Likert de 5 pontos, variando entre 1 ("Discordo totalmente") e 5 ("Concordo totalmente"). Considerando esta adaptação, os resultados devem ser interpretados de forma descritiva e exploratória. As subescalas foram organizadas da seguinte forma: motivação intrínseca para o conhecimento (itens 2, 9, 16, 23), motivação intrínseca para a realização (itens 6, 13, 20, 27), motivação intrínseca para a estimulação (itens 4, 11, 18, 25), motivação extrínseca identificada (itens 3, 10, 17, 24), motivação extrínseca introjetada (itens 7, 14, 21, 28), motivação extrínseca externa (itens 1, 8, 15, 22) e desmotivação (itens 5, 12, 19, 26).

Entrevistas semiestruturadas: Complementarmente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas aos alunos com o objetivo de recolher perceções relativas à motivação, envolvimento, dificuldades sentidas e utilidade percebida de cada metodologia. Para esse efeito, foi utilizado um guião semiestruturado composto por tópicos centrais relacionados com a motivação e as perceções dos alunos, aplicado de forma flexível e adaptada ao decorrer de cada entrevista. Numa fase inicial, estava prevista a realização de duas entrevistas, cada uma com seis alunos. No entanto, no momento da recolha de dados apenas estavam presentes sete alunos, pelo que foi realizada apenas uma entrevista em grupo, com a duração aproximada de 10 minutos. Esta limitação constituiu um constrangimento na recolha qualitativa e deve ser considerada na interpretação dos resultados. Tentou-se posteriormente realizar uma segunda entrevista com os restantes alunos nas aulas seguintes, mas tal não foi possível devido à reduzida assiduidade dos mesmos. A entrevista foi gravada através de um telemóvel e, posteriormente, o seu conteúdo foi analisado através de uma categorização das respostas, permitindo a organização e análise dos dados recolhidos.

Diário reflexivo: Adicionalmente, recorreu-se a um diário reflexivo elaborado pela docente-investigadora ao longo da intervenção. Neste registo foram anotadas observações relativas à participação dos alunos, reações às atividades propostas, dificuldades observadas e ajustamentos pedagógicos realizados durante o processo.

A utilização combinada destes instrumentos permitiu a triangulação dos dados, reforçando a profundidade interpretativa dos resultados obtidos.

Análise de Dados

A análise dos dados seguiu uma abordagem mista, articulando procedimentos quantitativos e qualitativos de forma complementar.

Dados quantitativos: Os dados quantitativos, obtidos através da EMA, foram analisados de forma descritiva, através do cálculo das médias por subescalas e, de forma complementar, por item. A análise das subescalas constituiu o principal foco de interpretação, por permitir observar tendências nas diferentes dimensões da motivação avaliadas pelo instrumento. A análise por item foi utilizada com carácter exploratório, com o objetivo de identificar padrões específicos de resposta e aspetos particulares relacionados com as experiências pedagógicas dos alunos.

As médias obtidas no módulo lecionado segundo o método tradicional foram comparadas com as médias registadas após a implementação da sala de aula invertida, permitindo observar variações nos níveis de motivação intrínseca, motivação extrínseca e desmotivação.

Atendendo à reduzida dimensão da amostra, privilegiou-se uma análise exploratória e descritiva dos resultados, não sendo realizadas inferências estatísticas.

Dados qualitativos: Os dados qualitativos, recolhidos através das entrevistas semiestruturadas e do diário reflexivo, foram analisados através de análise temática. Numa primeira fase, procedeu-se à leitura da transcrição das entrevistas, com o objetivo de identificar ideias recorrentes e aspetos relevantes relacionados com a experiência dos alunos.

De seguida, a informação foi organizada em categorias relacionadas com a motivação, o envolvimento nas aulas, as dificuldades sentidas e as perceções sobre as metodologias utilizadas. Este processo permitiu compreender melhor as opiniões dos participantes e complementar os resultados quantitativos. A utilização de diferentes fontes de informação permitiu a triangulação dos dados, reforçando a consistência da interpretação dos resultados.

Resultados

Resultados Quantitativos

A análise dos resultados obtidos através da EMA permitiu analisar diferenças nos níveis de motivação dos alunos entre o módulo teórico de Andebol, lecionado através do método tradicional, e o módulo teórico de Natação, desenvolvido segundo o modelo de sala de aula invertida.

Tabela 1: Médias das subescalas da EMA nos métodos tradicional e aula invertida e respetiva diferença

Sub Escala	Média Tradicional	Média Aula Invertida	Diferença
MI Conhecimento	3,44	4,04	0,60
MI Realização	3,69	4,23	0,54
MI Estimulação	3,44	4,31	0,87
ME Identificada	3,44	4,31	0,87
ME Introjetada	3,48	4,13	0,65
ME Externa	3,46	4,23	0,77
Amotivação	3,25	4,23	0,98

A análise das subescalas da EMA (Tabela 1) revelou valores superiores no módulo de Natação relativamente ao módulo de Andebol em todas as dimensões avaliadas. Importa destacar que, embora se tenham observado aumentos nas diferentes dimensões da motivação intrínseca e extrínseca, a maior diferença registou-se na subescala de amotivação (+0,98).

Ao nível da motivação intrínseca, observaram-se melhorias em todas as dimensões: motivação para o conhecimento (3,44 → 4,04), motivação para a realização (3,69 → 4,23) e motivação para a estimulação (3,44 → 4,31). No que diz respeito à motivação extrínseca, verificaram-se igualmente aumentos nas três subescalas: regulação identificada (3,44 → 4,31), introjetada (3,48 → 4,13) e externa (3,46 → 4,23).

Por sua vez, a subescala de amotivação aumentou de 3,25 para 4,23, correspondendo à maior diferença observada entre todas as dimensões analisadas. Este resultado sugere que a resposta dos alunos à implementação da metodologia não foi uniforme.

De forma complementar, procedeu-se também à análise individual dos itens da EMA, permitindo observar tendências específicas nas respostas dos participantes.

Globalmente, verificou-se uma tendência de aumento das médias no módulo de Natação relativamente ao módulo de Andebol na maioria dos itens avaliados. As médias observadas no módulo de Andebol variaram entre 3,08 e 3,75, enquanto no módulo de Natação oscilaram entre 3,83 e 4,50. Contudo, considerando a extensão e densidade da análise por item, a respetiva tabela foi colocada em anexo (Anexo 9), mantendo-se no corpo do trabalho a análise centrada nas subescalas, por representar uma síntese mais adequada das dimensões motivacionais avaliadas.

Resultados Qualitativos

A análise temática das entrevistas e dos registos do diário reflexivo permitiu identificar quatro temas principais relacionados com a perceção dos alunos sobre as metodologias implementadas: (i) preferência pelo método tradicional; (ii) dificuldades de adaptação à autonomia; (iii) responsabilização e empenho no estudo autónomo; e (iv) resposta motivacional heterogénea perante a sala de aula invertida.

Preferência pelo método tradicional:

As entrevistas realizadas aos alunos evidenciaram uma preferência generalizada pelo modelo tradicional de ensino. Apesar de reconhecerem algumas potencialidades da sala de aula invertida, vários alunos referiram sentir-se mais confortáveis quando os conteúdos eram apresentados e explicados diretamente pelo professor em contexto de aula. Esta preferência foi referida por vários participantes, que manifestaram sentir maior conforto perante metodologias mais expositivas.

"Prefiro quando o professor explica a matéria porque consigo perceber logo o que tenho de fazer." (Aluno A)

"Estamos mais habituados ao método normal e acho que aprendo melhor assim." (Aluno B)

Dificuldades de adaptação à autonomia:

Outro tema identificado relacionou-se com as dificuldades sentidas pelos alunos na gestão autónoma da aprendizagem. Embora o primeiro tempo da aula fosse destinado à visualização dos vídeos e à exploração dos materiais disponibilizados, alguns participantes reconheceram que nem sempre aproveitaram esse momento da forma mais eficaz. Os alunos referiram dificuldades na gestão do tempo de estudo e no aproveitamento do período destinado à exploração autónoma dos materiais.

"Muitas vezes não aproveitava o tempo para estudar como devia." (Aluno C)

"Tínhamos tempo para ver os materiais, mas às vezes acabava por não me concentrar tanto quanto devia." (Aluno D)

Estas dificuldades foram igualmente observadas nos registos do diário reflexivo, nos quais foram identificados momentos em que alguns alunos revelaram dificuldades em manter a concentração e em utilizar de forma consistente o tempo destinado à exploração autónoma dos materiais disponibilizados.

Responsabilização e empenho no estudo autónomo:

Apesar das dificuldades identificadas, alguns alunos reconheceram que a metodologia contribuiu para uma maior responsabilização individual relativamente ao processo de aprendizagem. A necessidade de preparar previamente os conteúdos levou alguns participantes a desenvolver hábitos de estudo mais autónomos e uma participação mais ativa durante as aulas.

"Obrigou-me a estudar antes e a estar mais atento." (Aluno E)

"Sentia que tinha de estar preparado para conseguir acompanhar a aula." (Aluno F)

Os registos do diário reflexivo evidenciaram igualmente que alguns alunos demonstraram uma participação mais ativa durante os momentos de discussão e esclarecimento de dúvidas quando tinham realizado previamente a exploração dos conteúdos propostos.

Resposta motivacional heterogénea perante a sala de aula invertida:

Os resultados evidenciaram ainda respostas motivacionais diferenciadas entre os alunos. Enquanto alguns demonstraram maior interesse e envolvimento nas atividades desenvolvidas através da sala de aula invertida, outros revelaram menor adesão à metodologia, manifestando preferência por abordagens mais tradicionais.

"Gostei porque participávamos mais." (Aluno X)

"Não me adaptei muito porque prefiro aprender com o professor a explicar." (Aluno Y)

Esta diversidade de respostas foi igualmente observada ao longo da intervenção, sendo registados no diário reflexivo diferentes níveis de participação, envolvimento e adesão às atividades propostas.

Discussão

Os resultados quantitativos evidenciaram um aumento generalizado das diferentes dimensões motivacionais após a implementação da metodologia de sala de aula invertida. Verificaram-se aumentos ao nível da motivação intrínseca e extrínseca, sugerindo que esta abordagem poderá favorecer o envolvimento e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Estes resultados encontram-se em consonância com investigações que associam metodologias centradas no aluno a benefícios ao nível da autonomia, envolvimento e responsabilização dos alunos (Farias & Mesquita, 2022). Adicionalmente, estudos recentes sugerem que a sala de aula invertida poderá contribuir positivamente para a motivação académica, sobretudo quando promove uma participação mais ativa e autónoma dos alunos.

Os resultados qualitativos reforçam esta interpretação. Alguns alunos reconheceram que a metodologia promoveu uma maior responsabilização individual relativamente às aprendizagens, referindo a necessidade de se prepararem mais nas aulas e de assumir um papel mais ativo no processo educativo. Além disso, vários participantes referiram sentir maior participação durante as aulas, sugerindo que a metodologia poderá ter favorecido níveis superiores de envolvimento nas atividades propostas. Estas perceções parecem consistentes com os aumentos observados nas dimensões de motivação intrínseca e extrínseca identificadas através da EMA.

Os aumentos observados nas dimensões de motivação intrínseca poderão ser interpretados à luz da Teoria da Autodeterminação. De acordo com Deci e Ryan (2000), contextos educativos que promovem autonomia, competência e participação ativa favorecem formas mais autodeterminadas de motivação. Neste sentido, a organização das aulas segundo o modelo invertido poderá ter criado condições favoráveis ao desenvolvimento de maior envolvimento, responsabilização e perceção de competência por parte dos alunos (Ryan & Deci, 2020; Niemiec & Ryan, 2009).

Contudo, o resultado mais inesperado do presente estudo foi o aumento simultâneo dos níveis de amotivação, representando a maior diferença observada entre todas as subescalas analisadas. Este resultado diverge parcialmente da literatura existente,

uma vez que estudos anteriores tendem a associar a sala de aula invertida a melhorias ao nível do envolvimento e da motivação académica.

Os resultados qualitativos permitem aprofundar a compreensão deste fenómeno. Apesar de reconhecerem algumas potencialidades da metodologia, os participantes evidenciaram uma preferência generalizada pelo método tradicional de ensino, valorizando a explicação direta do professor e demonstrando alguma resistência à alteração das rotinas de aprendizagem a que estavam habituados. Importa ainda considerar que esta preferência poderá refletir, em parte, a familiaridade com este modelo de ensino. A perceção de aprender melhor através da explicação direta do professor não significa necessariamente que tenham ocorrido níveis superiores de aprendizagem ou envolvimento, podendo traduzir sobretudo um maior conforto perante metodologias já conhecidas.

Paralelamente, emergiram dificuldades relacionadas com a gestão autónoma da aprendizagem. Embora os alunos dispusessem de um período da aula especificamente destinado à exploração dos materiais disponibilizados, alguns participantes admitiram não aproveitar esse tempo de forma consistente e produtiva. Estas dificuldades de autorregulação parecem particularmente relevantes num contexto em que a metodologia exige maiores níveis de autonomia e responsabilidade individual.

As observações registadas no diário reflexivo corroboraram estas dificuldades de adaptação, evidenciando que alguns alunos apresentaram dificuldades em manter a concentração e em utilizar de forma consistente o tempo destinado à exploração autónoma dos materiais. Paralelamente, foram também observadas diferenças nos níveis de participação e envolvimento dos alunos ao longo da implementação da metodologia.

Deste modo, os resultados parecem indicar a existência de uma resposta motivacional heterogénea perante a implementação da sala de aula invertida. Enquanto alguns alunos beneficiaram da maior autonomia, participação e responsabilização proporcionadas pela metodologia, outros revelaram dificuldades de adaptação e menor adesão ao modelo implementado. Esta interpretação encontra suporte em estudos que sugerem que a eficácia da sala de aula invertida depende não apenas da estrutura da metodologia, mas também da preparação dos alunos para assumirem um papel mais autónomo no processo de aprendizagem (Lo & Hew, 2017).

Considerando o contexto específico deste estudo, desenvolvido numa turma do ensino profissional caracterizada por baixos níveis de motivação académica, é possível que a introdução de uma metodologia menos familiar e mais exigente ao nível da autorregulação tenha constituído um desafio adicional para alguns alunos. Assim, os resultados sugerem que a sala de aula invertida apresenta potencial para promover o envolvimento e a motivação dos alunos, mas que a sua implementação poderá beneficiar de processos graduais de adaptação e de um acompanhamento mais próximo no desenvolvimento de competências de aprendizagem autónoma.

Conclusão

Os resultados deste estudo sugerem que a sala de aula invertida constitui uma estratégia pedagógica com potencial para promover o envolvimento dos alunos em aulas teóricas de EF, em contexto de ensino profissional, favorecendo a participação ativa, a responsabilização pelas aprendizagens e o desenvolvimento de competências associadas à autonomia. Contudo, os resultados evidenciam igualmente que a sua implementação nem sempre é vivenciada de forma homogénea pelos alunos, particularmente em contextos caracterizados por baixos níveis de motivação académica e reduzida experiência em processos de aprendizagem autónoma.

Os dados obtidos reforçam a importância de considerar não apenas a metodologia utilizada, mas também o grau de preparação dos alunos para assumirem um papel mais ativo no processo de aprendizagem. Neste sentido, a implementação da sala de aula invertida poderá beneficiar de processos graduais de adaptação e de estratégias pedagógicas orientadas para o desenvolvimento da autonomia, da autorregulação e da responsabilidade individual.

Importa reconhecer algumas limitações do presente estudo. A principal relaciona-se com a reduzida dimensão da amostra, composta por alunos pertencentes a uma única turma, o que limita a generalização dos resultados para outros contextos educativos. Adicionalmente, o período de implementação da metodologia que foi relativamente curto, podendo não ter sido suficiente para permitir uma adaptação plena dos alunos ao modelo de sala de aula invertida. Adicionalmente, importa considerar que a comparação entre os dois métodos de ensino foi realizada em módulos distintos da disciplina, correspondendo às modalidades de Andebol e Natação. Deste modo, não é possível excluir totalmente a influência das características específicas de cada modalidade nos resultados obtidos, uma

vez que o interesse prévio dos alunos, a percepção de dificuldade dos conteúdos ou a afinidade com a modalidade poderão ter condicionado os níveis de motivação e as percepções de aprendizagem evidenciadas. Assim, parte das diferenças observadas poderá não resultar exclusivamente da metodologia de ensino utilizada, mas também das particularidades inerentes aos conteúdos abordados em cada módulo.

Deste modo, futuras investigações poderão analisar a aplicação da sala de aula invertida durante períodos mais prolongados, envolvendo amostras mais alargadas e diferentes contextos educativos. Será igualmente relevante procurar compreender de forma mais aprofundada os fatores que influenciam a sua eficácia. Será igualmente pertinente explorar estratégias que facilitem a adaptação dos alunos a metodologias centradas no aluno, bem como identificar estratégias pedagógicas que promovam de forma mais eficaz o desenvolvimento da autonomia e do envolvimento nas aprendizagens.

Bibliografia

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

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.

Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). *Using digital technologies to enhance teaching and learning in physical education*. Routledge.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(39), 19251–19257.

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

Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. A. (2022). *Learner-oriented teaching and assessment in youth sport*. Routledge.

Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K–12 education: Possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), Article 4.

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing.

Redecker, C., & Punie, Y. (2020). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.

Ribeiro, M. F., Saraiva, V., Pereira, P., & Ribeiro, C. (2019). Academic Motivation Scale: Validity in Portuguese Public Higher Education/Escala de Motivacao Academica: Validacao no Ensino Superior Publico Portugues. *RAC-Revista de Administracao Contemporanea*, 23(3), 288-311.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860.

Selwyn, N. (2022). *Education and technology: Key issues and debates* (3rd ed.). Bloomsbury Academic.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21(3), 323–349.

7. Considerações Finais

A realização do EP constituiu uma das experiências mais marcantes, exigentes e enriquecedoras da minha formação, representando uma etapa fundamental na transição entre a formação acadêmica e a prática profissional em contexto real de ensino. Ao longo deste processo tive a oportunidade de experienciar, de forma continuada, a realidade da profissão docente, confrontando-me com desafios, responsabilidades e aprendizagens que contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento profissional.

A experiência desenvolvida ao longo do ano letivo permitiu-me compreender que a docência vai muito além da transmissão de conteúdos ou do ensino de modalidades desportivas. Ser professora implica planejar, adaptar, comunicar, refletir e tomar decisões constantes, procurando responder às necessidades dos alunos e às exigências dos diferentes contextos educativos. Neste sentido, o estágio revelou-se uma oportunidade privilegiada para aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica e, simultaneamente, desenvolver competências profissionais que apenas podem ser construídas através da experiência prática.

A possibilidade de lecionar simultaneamente numa turma de ensino regular e numa turma de ensino profissional constituiu um dos aspetos mais enriquecedores desta experiência. A diversidade de contextos obrigou-me a adaptar constantemente a minha intervenção pedagógica, confrontando-me com diferentes desafios ao nível da motivação dos alunos, da gestão da aula, da seleção de estratégias de ensino e da construção de relações pedagógicas positivas. Particularmente no ensino profissional, fui frequentemente retirada da minha zona de conforto, situação que acabou por se revelar uma das experiências mais transformadoras de todo o estágio. Este contexto permitiu-me desenvolver uma maior capacidade de adaptação e compreender que não existe uma fórmula única capaz de garantir o sucesso da aprendizagem, exigindo do professor uma intervenção flexível e ajustada às características específicas de cada turma.

Ao longo do estágio fui igualmente percebendo que uma das competências mais importantes da profissão docente é a capacidade de adaptação. As constantes alterações de planeamento, as contingências do contexto escolar, a gestão dos espaços e dos recursos disponíveis, bem como as diferentes respostas dos alunos às tarefas propostas, demonstraram-me que o processo de ensino-aprendizagem está longe de ser linear. Com

o decorrer do ano fui desenvolvendo maior capacidade para reajustar estratégias, reformular tarefas e tomar decisões pedagógicas em função das necessidades do momento, compreendendo que a flexibilidade constitui uma condição essencial para uma intervenção eficaz.

A experiência vivenciada permitiu-me também evoluir significativamente ao nível da intervenção pedagógica. Progressivamente fui melhorando a gestão do tempo de aula, a qualidade da instrução, a utilização do feedback pedagógico e a capacidade de adequar as estratégias de ensino às necessidades dos alunos. Paralelamente, fui desenvolvendo uma maior consciência da importância da criação de ambientes positivos, inclusivos e motivadores, reconhecendo o impacto que a relação pedagógica pode ter no envolvimento e na aprendizagem dos alunos.

Outro aspeto particularmente relevante foi a oportunidade de contactar com diferentes modelos e abordagens pedagógicas, permitindo-me compreender que não existe uma única forma de ensinar eficazmente. A implementação de metodologias centradas no aluno reforçou a importância da participação ativa, da autonomia, da cooperação e da responsabilização dos alunos no processo de aprendizagem, contribuindo para uma visão mais ampla e flexível da intervenção pedagógica em EF. Paralelamente, a reflexão sistemática sobre a prática revelou-se um elemento determinante deste percurso, permitindo analisar criticamente a intervenção pedagógica, identificar oportunidades de melhoria e sustentar a tomada de decisões ao longo do estágio.

Ao longo deste percurso fui também aprendendo a valorizar pequenas conquistas e progressos individuais dos alunos. Compreendi que o impacto do professor nem sempre se traduz em resultados imediatos ou visíveis em toda a turma, mas que pequenos avanços, mudanças de atitude, momentos de superação ou demonstrações de maior envolvimento podem assumir um enorme significado no percurso dos alunos. Esta perceção contribuiu para o desenvolvimento de uma visão mais humana da profissão docente, centrada não apenas nos resultados, mas também nas experiências, relações e oportunidades de crescimento proporcionadas aos alunos.

Em síntese, considero que o EP contribuiu decisivamente para a minha formação enquanto professora de EF, permitindo consolidar conhecimentos, desenvolver competências profissionais e construir uma visão mais realista, crítica e fundamentada da profissão docente. Termino esta etapa consciente de que a aprendizagem profissional é

um processo contínuo e inacabado, que se constrói através da experiência, da reflexão e da capacidade de adaptação aos desafios da prática. As vivências proporcionadas pelo estágio constituíram uma base sólida para o meu futuro exercício profissional, reforçando a convicção de que ser professora implica muito mais do que ensinar conteúdos ou modalidades desportivas. Significa contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e procurar deixar uma marca positiva no seu percurso pessoal, académico e social.

8. Referências Bibliográficas

- Afonso, J., Farias, C., Ramos, A., Bessa, C., & Coutinho, P. (2022). Empowering Learners' Self-Assessment, Peer-Assessment, and Sport Learning Through Technology. In *Learner-Oriented Teaching and Assessment in Youth Sport* (pp. 162–176). Routledge.
- Batista, P. F., & Graça, A. B. (2021). Construir a profissão na formação de professores de Educação Física: processos, desafios e dinâmicas entre a escola ea universidade. *Pro-Posições*, 32, e20180084.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (L. Horizonte, Ed.).
- Bessa, C., Coutinho, P., & Mesquita, I. (2024). Avaliação multidimensional centrada no aprendiz: O suporte das tecnologias digitais. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 199–224). Editora FADEUP.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 5–8.
- Colquitt, G., Metzler, M., & Pritchard, T. (2026). *Instructional Models for Physical Education*. Taylor & Francis.
- Coutinho, P., Bessa, C., & Mesquita, I. (2024). Planeamento em educação física: Abordagem multidimensional na apropriação didática. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 181–198). Editora FADEUP.
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge.
- Farias, C., & Mesquita, I. (2022). *Learner-oriented teaching and assessment in youth sport*. Taylor & Francis.
- Farias, C., Mesquita, I., Afonso, J., Azevedo, E., Bessa, C., Brochado, M., Coutinho, P., Dania, A., Fernandez-Rio, J., & Ramos, A. (2024). O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em. In: Editora FADEUP.
- Fernandez-Rio, J. (2024). Aprendizagem cooperativa para o desenvolvimento social, equidade e inclusão. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 257–273). Editora FADEUP.

- Flores, M. A. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: A study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of education for teaching*, 46(2), 145–158.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 401–421.
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112–128.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do desporto* (A. R. I. Mesquita, Ed.). Faculdade Motricidade Humana.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*.

9. Anexos

Anexo 1:Planeamento anual

Período	Espaço	Data	Dia da Semana	Hora	Aula N°	UD	N° Aula UD
1º Período	Pavilhão	18/09/2025	5ª Feira	10h25 -11h15	1	Apresentação	-
	1/3 Pav.	19/09/2025	6ª Feira	10h25 -12h15	2/3	FIT Escola	-
	1/3 Pav.	25/09/2025	5ª Feira	10h25 -11h15	4	Andebol	1/12
		26/09/2025	6ª Feira	Aula de Campo			
	Pavilhão	02/10/2025	5ª Feira	10h25 -11h15	5	Andebol	2/12
	1/3 Pav.	03/10/2025	6ª Feira	10h25 -12h15	6/7	Andebol	4/12
	2/3 Pav.	09/10/2025	5ª Feira	10h25 -11h15	8	Badminton	1/10
	1/3 Pav.	10/10/2025	6ª Feira	10h25 -12h15	9/10	Badminton	3/10
	1/3 Pav.	16/10/2025	5ª Feira	10h25 -11h15	11	Badminton	4/10
	1/3 Pav.	17/10/2025	6ª Feira	10h25 -12h15	12/13	Ginástica	2/12
	1/3 Pav.	23/10/2025	5ª Feira	10h25 -11h15	14	Ginástica	3/12
	1/3 Pav.	24/10/2025	6ª Feira	10h25 -12h15	15/16	Ginástica	5/12
	1/3 Pav.	30/10/2025	5ª Feira	10h25 -11h15	17	Andebol	5/12
	1/3 Pav.	31/10/2025	6ª Feira	10h25 -12h15	18/19	Andebol	7/12
	1/3 Pav.	06/11/2025	5ª Feira	10h25 -11h15	20	Badminton	5/10
	1/3 Pav.	07/11/2025	6ª Feira	10h25 -12h15	21/22	Badminton	7/10
	1/3 Pav.	13/11/2025	5ª Feira	10h25 -11h15	23	Badminton	8/10
	1/3 Pav.	14/11/2025	6ª Feira	10h25 -12h15	24/25	Badminton	10/10
	1/3 Pav.	20/11/2025	5ª Feira	10h25 -11h15	26	Ginástica	6/12
	1/3 Pav.	21/11/2025	6ª Feira	10h25 -12h15	27/28	Ginástica	8/12
	1/3 Pav.	27/11/2025	5ª Feira	10h25 -11h15	29	Ginástica	9/12
	1/3 Pav.	28/11/2025	6ª Feira	10h25 -12h15	30/31	Ginástica	12/12
	1/3 Pav.	04/12/2025	5ª Feira	10h25 -11h15	32	Andebol	7/12
	1/3 Pav.	05/12/2025	6ª Feira	10h25 -12h15	33/34	Andebol	9/12
	1/3 Pav.	11/12/2025	5ª Feira	10h25 -11h15	35	Andebol	10/12
	1/3 Pav.	12/12/2025	6ª Feira	10h25 -12h15	36/37	Andebol	12/12
2º Período	1/3 Pav.	08/01/2026	5ª Feira	10h25 -11h15	26	Basquetebol	1/12
	1/3 Pav.	09/01/2026	6ª Feira	10h25 -12h15	27/28	Basquetebol	3/12
	1/3 Pav.	15/01/2026	5ª Feira	10h25 -11h15	29	Basquetebol	4/12
	1/3 Pav.	16/01/2026	6ª Feira	10h25 -12h15	30/31	Basquetebol	6/12
	1/3 Pav.	22/01/2026	5ª Feira	10h25 -11h15	32	Judo	1/12
	1/3 Pav.	23/01/2026	6ª Feira	10h25 -12h15	33/34	Judo	3/12
	1/3 Pav.	29/01/2026	5ª Feira	10h25 -11h15	35	Judo	4/12
	1/3 Pav.	30/01/2026	6ª Feira	10h25 -12h15	36/37	Judo	6/12
	1/3 Pav.	05/02/2026	5ª Feira	10h25 -11h15	38	Judo	7/12
	1/3 Pav.	06/02/2026	6ª Feira	10h25 -12h15	39/40	Judo	9/12
	1/3 Pav.	12/02/2026	5ª Feira	10h25 -11h15	41	Dança	1/12
	1/3 Pav.	13/02/2026	6ª Feira	10h25 -12h15	42/43	Dança	3/12
	1/3 Pav.	19/02/2026	5ª Feira	10h25 -11h15	44	Step	4/12
	1/3 Pav.	20/02/2026	6ª Feira	10h25 -12h15	45/46	Dança	6/12
	1/3 Pav.	26/02/2026	5ª Feira	10h25 -11h15	47	Basquetebol	7/12
	1/3 Pav.	27/02/2026	6ª Feira	10h25 -12h15	48/49	Basquetebol	9/12
	1/3 Pav.	05/03/2026	5ª Feira	10h25 -11h15	50	Dança	7/12
	1/3 Pav.	06/03/2026	6ª Feira	10h25 -12h15	51/52	Dança	9/12
	1/3 Pav.	12/03/2026	5ª Feira	10h25 -11h15	53	Dança	10/12
	1/3 Pav.	13/03/2026	6ª Feira	10h25 -12h15	54/55	Dança	12/12
	1/3 Pav.	19/03/2026	5ª Feira	10h25 -11h15	56	Basquetebol	10/12
	1/3 Pav.	20/03/2026	6ª Feira	10h25 -12h15	57/58	Basquetebol	12/12
	1/3 Pav.	26/03/2026	5ª Feira	10h25 -11h15	59	Judo	10/12
	1/3 Pav.	27/03/2026	6ª Feira	10h25 -12h15	60/61	Judo	12/12
3º Período	1/3 Pav.	16/04/2026	5ª Feira	10h25 -11h15	62	Futebol	1/9
	1/3 Pav.	17/04/2026	6ª Feira	10h25 -12h15	63/64	Futebol	3/9
	1/3 Pav.	23/04/2026	5ª Feira	10h25 -11h15	65	Futebol	4/9
	1/3 Pav.	24/04/2026	6ª Feira	10h25 -12h15	66/67	Atletismo	1/12
	1/3 Pav.	30/04/2026	5ª Feira	10h25 -11h15	68	Atletismo	3/12
		01/05/2026	6ª Feira	Feriado			
	1/3 Pav.	07/05/2026	5ª Feira	10h25 -11h15	69	Atletismo	4/12
	1/3 Pav.	08/05/2026	6ª Feira	10h25 -12h15	70/71	Futebol	6/9
	1/3 Pav.	14/05/2026	5ª Feira	10h25 -11h15	72	Futebol	7/9
	1/3 Pav.	15/05/2026	6ª Feira	10h25 -12h15	73/74	Futebol	6/12
	1/3 Pav.	21/05/2026	5ª Feira	10h25 -11h15	75	Atletismo	7/12
	1/3 Pav.	22/05/2026	6ª Feira	10h25 -12h15	76/77	Atletismo	9/12
	1/3 Pav.	28/05/2026	5ª Feira	10h25 -11h15	78	Atletismo	10/12
	1/3 Pav.	29/05/2026	6ª Feira	10h25 -12h15	79/80	Atletismo	12/12
		04/06/2026	5ª Feira	Feriado			
	1/3 Pav.	05/06/2026	6ª Feira	10h25 -12h15	81/82	Futebol	9/9

Anexo 2: Distribuição das modalidades pelos períodos

Período	Modalidade	Nº Aulas
1º Período	Andebol	12
	Ginástica Solo	12
	Badminton	10
2º Período	Basquetebol	12
	Judo	12
	Dança	12
3º Período	Atletismo	12
	Futebol	9

Anexo 3: Unidade Didática de Badminton

Espaço		1/3 Pavilhão	1/3 Pavilhão	1/3 Pavilhão	1/3 Pavilhão	1/3 Pavilhão	1/3 Pavilhão	1/3 Pavilhão
Aula		1	2 e 3	4	5	6 e 7	8	9 e 10
Data		09/out	10/out	16/out	06/nov	07/nov	13/nov	14/nov
Tempo de Aula		50´	100´	50´	50´	100´	50´	100´
Habilidades Motoras	Conteúdo							
	Técnica	Serviço Longo	I/E	E		C		Avaliação Sumativa
		Clear	I/E	E	C			
		~~Lob~~	I/E	E	C			
		~~Amorti~~	I/E	E	E	C		
		Remate	I/E	E	E	C		
		Bloqueio	I/E	E	E	C		
		Serviço Curto			I	E	C	
	Tática	1x1	I/E	C				
		Posição Base		I	E	C		
		Deslocamento		I		E	C	
		2x2			I	E	C	
	Condição Física	Força				X	X	
		Coordenação				X		
	Cultura desportiva	Batimentos e técnica	X	X	X			
		Regras	X			X		
	Conceitos Psicossociais	~~FairPlay~~	X	X	X	X	X	
		Respeito e Disciplina	X	X	X	X	X	
		Trabalho em Equipa	X	X	X	X	X	
		Cooperação	X	X	X	X	X	
		Responsabilidade	X	X	X	X	X	

Plano de Aula N° 21		
Dia: 09/01/2026 Hora: 10:25 Duração: 100 m Aula da UD: 3/12	Turma: N° de Alunos: 19 Local: Pavilhão	Unidade Didática: Basquetebol Material: Bolas de basquetebol; bolachas; coletes
Objetivos Motor: O aluno aplica corretamente os fundamentos técnicos do basquetebol passe, recepção e desmarcação, em situação de jogo reduzido 3x3 + 1 joker e em jogo formal 4x4, adequando a sua execução às exigências do jogo. Objetivos Cognitivo: O aluno toma decisões adequadas ao contexto de jogo, selecionando corretamente quando passar, desmarcar ou finalizar, em situação de jogo. Objetivos Afetivo: O aluno é capaz de cooperar, comunicar, respeitar e partilhar ideias com os seus colegas, dando feedback e ajudando no que pode melhorar.		

	T	Conteúdo	Objetivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem	CrITÉrios de Êxito
I N I C I A L	20'	Ativação Geral	Os alunos executam passes e recepções em cooperação com a equipa, em situação de jogo de oposição, para tocar adversários com a bola.	Os alunos são divididos em duas equipas. A equipa que possui a bola tenta, somente através de passes e recepções, tocar os jogadores da equipa adversária com a bola. Quando um aluno é tocado com a bola, fica eliminado temporariamente. O jogo continua até que todos os elementos da equipa adversária sejam eliminados, momento em que as equipas trocam de funções.	- Realiza passes e recepções com controlo e precisão; - Coopera com a equipa, procurando posicionar-se para receber ou tocar adversários.
	15'	Condição Física - Força	Os alunos executam exercícios de força e coordenação com bola, em situação de trabalho a pares em circuito temporizado, para trabalhar a condição física.	Os alunos organizam-se em pares e realizam um circuito com 4 exercícios, trabalhando de forma alternada com o colega. Cada exercício tem a duração de 45 segundos de trabalho seguidos de 30 segundos de descanso, realizando-se duas voltas completas ao circuito. 1.º Exercício: Agachamento com salto; após a execução, o aluno passa a bola ao colega. 2.º Exercício: Deslocamentos	- Executa cada exercício com técnica adequada e controlo corporal; - Mantém esforço contínuo durante os 45 segundos de trabalho; - Coopera com o colega, realizando as passagens de bola de forma correta e segura.

				defensivos com bola; no final, passa a bola ao colega. 3.º Exercício: Em posição de prancha, o aluno faz passar a bola por baixo do corpo e passa-a ao colega, que também se encontra em prancha. 4.º Exercício: Abdominais laterais, passando a bola ao colega após a execução.	
FUNDAMENTAL	15'	Jogo 3x3+1JK	Os alunos realizam passes e desmarcações, em situação de jogo reduzido 3x3 com apoio do joker e sem drible, para manter a posse de bola e criar situações de finalização.	Os alunos organizam-se em equipas de 3 jogadores, com a presença de 1 joker que joga sempre com a equipa que tem a posse de bola. O jogo é realizado sem drible, obrigando os alunos a circular a bola através de passe e recepção, bem como a desmarcar-se constantemente.	- Executa passes e recepções com controlo e precisão; - Desmarca-se de forma intencional para oferecer linhas de passe; - Utiliza o joker de forma eficaz para manter a posse de bola.
	35'	Jogo Formal	O aluno aplica os fundamentos técnicos e princípios táticos básicos do basquetebol, em situação de jogo formal 4x4, para participar de forma eficaz e cooperante com a equipa.	Os alunos são organizados em equipas de 4 jogadores e realizam um jogo formal de basquetebol.	- Participa ativamente no jogo, cumprindo as regras básicas do basquetebol; - Executa ações técnicas fundamentais (passe, drible, recepção e lançamento); - Cooperar com a equipa, ocupando espaços e tomando decisões adequadas.
FINAL	5'	Reflexão	O aluno participa ativamente na reflexão final da aula.	De seguida juntar os alunos num círculo e refletir sobre a aula e as aprendizagens.	- Participar na reflexão

Anexo 5: Avaliação Diagnóstica de Badminton

[illegible]

Anexo 6: Avaliação Sumativa de Andebol

[illegible]

TORNEIO

**PROFESSOR
JOSÉ
FRANQUEIRA**

08:20 - 18:10

Masculinas/Femininas/Mistas
Equipas até 6 alunos

Voleibol 4x4

19-03

Pavilhão Escola

**Inscreve-te agora!
Preenche o forms**



SEMANA DO DESPORTO ADAPTADO

INCLUSÃO EM MOVIMENTO



Data: 10 e 13 de março

Horário: 9h20 às 12h20

Local: Pavilhão

**Atividade para quem tem
aulas nestes dias no pavilhão!
Os restantes alunos podem
assistir.**



Anexo 9: Médias dos itens da EMA nos métodos tradicional e aula invertida e respetiva diferença

item	Média Tradicional	Média Aula Invertida	Diferença
1	3,42	4,08	0,66
2	3,58	4,08	0,50
3	3,50	4,00	0,50
4	3,25	4,00	0,75
5	3,67	4,00	0,33
6	3,67	4,08	0,41
7	3,67	4,42	0,75
8	3,75	4,42	0,67
9	3,33	4,25	0,92
10	3,25	4,33	1,08
11	3,58	4,42	0,84
12	3,58	4,25	0,67
13	3,50	4,25	0,75
14	3,25	4,50	1,25
15	3,33	4,50	1,17
16	3,67	4,00	0,33
17	3,33	4,00	0,67
18	3,58	4,42	0,84
19	3,50	3,83	0,33
20	3,50	4,25	0,75
21	3,33	4,33	1,00
22	3,75	4,17	0,42
23	3,58	4,08	0,50
24	3,17	4,33	1,16
25	3,08	4,25	1,17
26	3,25	4,25	1,00
27	3,33	4,42	1,09
28	3,33	4,00	0,67