



Ser Professora de Educação Física: Uma Coreografia Inacabada

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado 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 Paula Maria Fazendeiro Batista

Carolina Monteiro Ferreira Mota

Porto, junho de 2026

Ficha de catalogação

Mota, C. (2026). *Ser Professora de Educação Física: Uma Coreografia Inacabada*. Porto: C. Mota. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA; COOPERAÇÃO; IDENTIDADE DOCENTE.

Agradecimentos

Chegado o momento de concluir esta etapa, torna-se importante agradecer a todas as pessoas e instituições que, de diferentes formas, contribuíram para o meu percurso académico, profissional e pessoal, tornando possível a concretização deste relatório e a realização do Estágio Profissional.

Em primeiro lugar, à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, que me acolheu nesta nova etapa da minha vida, repleta de oportunidades, aprendizagens e crescimento. Foi aqui que consolidei conhecimentos, enfrentei desafios e cresci enquanto estudante, futura professora e pessoa.

À Professora Orientadora Doutora Paula Batista, pela disponibilidade, exigência e apoio demonstrados ao longo deste percurso. Obrigada por me incentivar constantemente a procurar fazer mais e melhor e por contribuir de forma tão inspiradora para a minha formação enquanto futura professora.

À Professora Cooperante Ana Isabel Cardoso, pela forma como me acolheu na escola e pela confiança que depositou em mim. Agradeço ainda todos os momentos de partilha, reflexão e aprendizagem, que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

À escola que me recebeu durante o estágio, ao grupo de Educação Física e ao núcleo de estágio, pela partilha constante, pelas reflexões conjuntas, pela entajuda e por todos os momentos vividos. A todos os profissionais que contribuíram para o desenvolvimento da minha formação, pela amabilidade, pelo conhecimento transmitido e pelos exemplos deixados ao longo deste percurso.

Aos alunos, por terem sido a razão desta experiência. Por cada desafio, cada conquista, cada aprendizagem e cada momento partilhado. Por me terem permitido crescer enquanto professora, com eles aprendi que cada desafio pode ser superado e que cada aluno possui qualidades e potencialidades únicas que merecem ser valorizadas.

À minha família, por constituir o meu maior suporte. Pelo apoio e amor incondicional, pela compreensão nos momentos mais exigentes e por acreditarem sempre em mim, mesmo quando eu própria duvidava.

Às minhas amigas do coração, Rita e Inês, por todo o apoio, amizade, paciência e companheirismo ao longo desta caminhada.

À Daniela, um agradecimento muito especial por ter caminhado ao meu lado ao longo deste estágio. Pela entajuda constante, pelas reflexões partilhadas, pelas

conversas intermináveis à procura de respostas para os dilemas que iam surgindo e, acima de tudo, por todas as gargalhadas e momentos de felicidade que tornaram este percurso mais especial. Nos momentos de maior nervosismo, incerteza ou frustração, foste sempre uma presença positiva e um apoio constante. A tua amizade, companheirismo e boa disposição foram, sem dúvida, uma das melhores partes desta experiência.

Aos restantes amigos, pela paciência, pela presença constante, pelas palavras de incentivo e por toda a amizade, obrigada.

Por fim, a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, deixo o meu mais sincero agradecimento.

Do meu coração para o vosso, muito obrigada a todos!

Índice

Índice de Figuras	VII
Índice de Tabelas	VIII
Índice de Quadros	IX
Índice de Gráficos.....	X
Índice de Anexos	XI
RESUMO	XII
ABSTRACT	XIII
Lista de Abreviaturas	XIV
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL	3
2.1 Os primeiros passos	3
2.2 Expectativas Iniciais	5
3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL	6
3.1 O Palco Educativo: A Escola Cooperante	6
3.2 O Grupo de Educação Física	8
3.3 O Núcleo de Estágio	9
3.4 Os Intérpretes: A turma.....	10
4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	12
4.1 O Primeiro Ensaio: Conceções e Entendimentos sobre a Profissão	12
4.2 O Processo Criativo	15
4.3 O Guião: Planeamento Anual	16
4.3.1 As decisões macro nos domínios das Aprendizagens Essenciais.....	17
4.4 Os Diferentes Cenários: Unidade Didática	20
4.5 O Alinhamento: Plano de Aula	22
4.6 O Papel do Professor e a Aprendizagem dos Alunos	24
4.7 Dos bastidores à ação: Modelos e estratégias de Ensino	28
4.8 Rever os Passos: Avaliação	32

4.9 Interpretar a Coreografia: Observar e Refletir.....	36
5. PARA ALÉM DA AULA: INTEGRAR A COMUNIDADE ESCOLAR	38
5.1 A construção: Atividades em Ação.....	40
5.2 O Outro Palco: Desporto Escolar	42
5.3 Entre Dois Ciclos: Da Estreia ao Final.....	43
6. DIMENSÃO INVESTIGATIVA	46
Envolvimento e Cooperação dos Alunos na Educação Física: Um Estudo de Investigação-Ação suportado na aprendizagem cooperativa.....	46
6.1 Introdução	48
6.2 Metodologia	50
6.2.1 Participantes	50
6.2.2 Desenho da Intervenção Pedagógica	50
6.2.3 Instrumentos	53
6.2.4 Procedimentos de recolha e de análise dos dados	54
6.3 Resultados	56
6.4 Discussão.....	64
6.5 Conclusão e Limitações	66
6.6 Referências Bibliográficas.....	67
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
Anexos.....	XVI

Índice de Figuras

Figura 1- Mapa conceptual cooperação	57
--	----

Índice de Tabelas

Tabela 1-Resultados do questionário de diagnóstico MEPES	56
--	----

Índice de Quadros

Quadro 1- Síntese dos Modelos de Ensino Utilizados	28
Quadro 2- Operacionalização da intervenção pedagógica.....	52
Quadro 3- Dados da análise temática	55

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Mediana dos itens da dimensão cooperação	57
Gráfico 2- Mediana dos itens da dimensão Envolvimento	60
Gráfico 3- Mediana dos itens da dimensão Relações	61
Gráfico 4- Mediana dos itens da dimensão Desafio e Significado	63

Índice de Anexos

Anexo 1- Exemplo do Roulement.....	XVI
Anexo 2- Questionário Inicial.....	XVII
Anexo 3- Exemplo de Planificação 1º Período.....	XVIII
Anexo 4- Exemplo de circuito de Aptidão Física	XIX
Anexo 5- Questionário Aptidão Física.....	XX
Anexo 6- Exemplo do Plano de Treino.....	XXI
Anexo 7- Teste de Conhecimentos.....	XXII
Anexo 8- UD Voleibol.....	XXIV
Anexo 9- Modelo Plano de Aula	XXV
Anexo 10- Exemplo Plano de Aula em Circuito.....	XXVI
Anexo 11- Exemplo da Ficha de Observação	XXVII
Anexo 12- Exemplo de Skill Card Natação	XXVIII
Anexo 13- Ficha de Reflexão	XXIX
Anexo 14- Exemplo Avaliação Formativa.....	XXX
Anexo 15- Exemplo Avaliação Sumativa.....	XXXI
Anexo 16- Guião das Reflexões	XXXII
Anexo 17- Ficha de observação (In Loco) da qualidade do envolvimento dos alunos/as e adequação das tarefas de aprendizagem.....	XXXIII
Anexo 18- Turma Residente	XXXIV
Anexo 19- Corta Mato	XXXV
Anexo 20- Cartaz Taça do Desporto Escolar	XXXVI
Anexo 21- Encontro de Ginástica na Escola Cooperante	XXXVII
Anexo 22- Encontros do Desporto Escolar de Ginástica.....	XXXVIII
Anexo 23- Participação no IJUP	XXXIX
Anexo 24- Questionário MEPES.....	XL
Anexo 25- Murais AC	XLII
Anexo 26- Questionário Final AC	XLIII
Anexo 27- Entrevista semiestruturada.....	XLIV
Anexo 28- Consentimento Informado	XLVI

RESUMO

O Estágio Profissional constituiu um momento determinante na minha formação enquanto futura professora de Educação Física, representando a transição entre a formação académica e a realidade da prática docente, uma espécie de mudança de lentes que me permitiu experienciar os desafios, as responsabilidades e exigências inerentes à profissão. Este foi desenvolvido numa escola pública portuguesa, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Sob o título “Ser Professora de Educação Física: Uma Coreografia Inacabada”, este relatório procura retratar um processo contínuo de construção profissional, marcado por momentos de aprendizagem, reflexão e transformação. Ao longo do estágio, fui confrontada com desafios relacionados com a gestão das aulas, a adaptação às características e necessidades dos alunos, a promoção do seu envolvimento nas aprendizagens e a constante tomada de decisões pedagógicas. Simultaneamente, a experiência permitiu-me desenvolver competências de planeamento, intervenção, avaliação e reflexão crítica, contribuindo para a consolidação da minha identidade profissional. A prática pedagógica desenvolvida procurou uma abordagem centrada nos alunos, com significado promovendo a sua autonomia e cooperação. A componente investigativa, integrou o estudo intitulado “Envolvimento e Cooperação dos Alunos na Educação Física: Um Estudo de Investigação-Ação suportado na aprendizagem cooperativa”, que me permitiu refletir sobre a prática pedagógica e desenvolver a competência investigativa em contexto educativo na procura de estratégias que contribuam para a melhoria do processo de ensino- aprendizagem. O relatório assenta na ideia do carácter contínuo e inacabado do processo de formação docente, procurando representar o estágio não como um percurso concluído, mas como uma etapa de construção, crescimento e transformação permanente.

Palavras-Chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA; COOPERAÇÃO; IDENTIDADE DOCENTE.

ABSTRACT

The Professional Practicum Training constituted a decisive moment in my development as a future Physical Education teacher, representing the transition from academic training to the reality of teaching practice, a kind of change of perspective that allowed me to experience the challenges, responsibilities, and demands inherent to the profession. The school placement took place in a Portuguese public school within the scope of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. Entitled “Being a Physical Education Teacher: An Unfinished Choreography”, this School Placement Report seeks to portray a continuous process of professional development, marked by moments of learning, reflection, and transformation. Throughout the Professional Practicum Training, I was confronted with challenges related to classroom management, adapting to students’ characteristics and needs, promoting their engagement in learning, and making constant pedagogical decisions. Simultaneously, this experience enabled me to develop competencies in planning, intervention, assessment, and critical reflection, contributing to the consolidation of my professional identity. The pedagogical practice developed sought to adopt a student-centred approach, promoting meaningful learning experiences, students’ autonomy, and cooperation. The investigative component included the study entitled “Promoting Students’ Engagement and Cooperation in Physical Education through Cooperative Learning: An Action Research Study”, which allowed me to reflect on pedagogical practice and develop investigative competence in educational contexts through the search for strategies that contribute to improving the teaching-learning process. The report is based on the idea of the continuous and unfinished nature of teacher education, seeking to represent the professional practicum training not as a completed journey, but as a stage of construction, growth, and continuous transformation.

Keywords: PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL PRACTICUM TRAINING; MEANINGFUL LEARNING; COOPERATION; TEACHER IDENTITY.

Lista de Abreviaturas

AC- Aprendizagem Cooperativa

AD- Avaliação Diagnóstica

AE- Agrupamento de Escolas

AF- Avaliação Formativa

AS- Avaliação Sumativa

DE- Desporto Escolar

EC- Escola Cooperante

EE- Estudante Estagiária (o)

EF- Educação Física

EFQ- Educação Física de Qualidade

EP- Estágio Profissional

FADEUP- Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB- Feedback

MAC- Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MAPJ- Modelo de Aprendizagem Progressiva ao Jogo

MEC- Modelo de Estrutura do Conhecimento

MEEFBS- Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MEPES- Meaningful Experiences in Physical Education Survey

MID- Modelo de Instrução Direta

NE- Núcleo de Estágio

PA- Plano de Aula

PLA- Planeamento Anual

PASEO- Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória

PC- Professora Cooperante

PO- Professora Orientadora

RE- Relatório de Estágio

UC- Unidade Curricular

UD- Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

*"A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem."
Freire (1967, p. 97)*

Ser professor exige compromisso, responsabilidade e uma verdadeira predisposição para ensinar e aprender com a própria experiência. Partindo desta ideia, aprender a ser professor de Educação Física (EF) constitui um processo complexo de construção profissional, no qual a experiência e a reflexão crítica sobre a prática assumem um papel central. Através das vivências proporcionadas pelos diferentes contextos de formação e da participação em contextos autênticos de prática, os futuros docentes constroem significados sobre a profissão, desenvolvem concepções pedagógicas e consolidam competências fundamentais para a sua intervenção. Deste modo, o Estágio Profissional (EP) representa uma etapa privilegiada da formação inicial, ao proporcionar oportunidades de aprendizagem em contexto real de ensino e ao promover a mobilização e reconstrução dos conhecimentos desenvolvidos ao longo do percurso académico (Valério et al., 2024).

O presente Relatório de Estágio (RE) emerge do percurso desenvolvido pela Estudante Estagiária (EE) ao longo do ano letivo de 2025-2026, numa escola pública portuguesa. Integrado na Unidade Curricular (UC) do EP do 2.º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), este documento procura refletir sobre as experiências, desafios e aprendizagens decorrentes desta etapa formativa. Mais do que um ano de trabalho, este percurso traduziu-se num ano de formação profundamente enriquecedor, pautado por vivências significativas, desafios, dilemas e aprendizagens que ultrapassaram a dimensão profissional e assumiram igualmente um carácter bastante pessoal. Foi um caminho marcado por momentos de descoberta, exigência, reflexão e questionamento, contribuindo não só para o desenvolvimento enquanto futura docente, mas também para aprendizagens e competências transversais, extensíveis a diferentes contextos. A natureza dinâmica deste percurso evidenciou que a mudança constitui uma condição inerente ao desenvolvimento pessoal e profissional.

*"Não há realidade permanente, exceto a realidade da mudança; a permanência é uma
ilusão dos sentidos."* (Heraclito)

A ideia de mudança assume especial importância no contexto do presente RE, uma vez que a experiência desenvolvida ao longo do EP se caracterizou por um processo

constante de adaptação, aprendizagem e transformação. Neste âmbito, o RE, intitulado “Ser Professora de Educação Física: Uma Coreografia Inacabada”, surge da compreensão da formação docente enquanto processo contínuo e em permanente construção. A escolha deste título reflete a ideia de que ser professor não corresponde a um estado concluído, mas a um percurso de desenvolvimento contínuo, marcado pela necessidade de ajustar práticas e perspectivas às exigências da profissão, da sociedade e dos alunos.

Deste modo, o presente RE assume-se como um documento de natureza reflexiva, procurando ir além da descrição das experiências vivenciadas e atribuir significado ao percurso realizado. Contudo, esta reflexão não se centra apenas no percurso da estagiária, mas também no impacto da intervenção pedagógica nos alunos, reconhecendo que a essência do ser professor se encontra nas aprendizagens promovidas e nas marcas deixadas naqueles a quem ensina.

Relativamente à sua organização, o documento está dividido em três grandes componentes: o enquadramento pessoal, o enquadramento operacional e o enquadramento investigativo. O enquadramento pessoal é dedicado à contextualização do percurso pessoal e académico. De seguida, o enquadramento operacional aborda as concepções e entendimentos da profissão docente, centrando-se na concretização da prática profissional. Nesta componente são refletidas as experiências vivenciadas, os desafios encontrados e os processos inerentes à intervenção pedagógica, procurando compreender a articulação entre os diferentes elementos que compõem a ação docente e a forma como se desenvolveu o processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, o enquadramento investigativo corresponde ao estudo intitulado “Envolvimento e Cooperação dos Alunos na Educação Física: Um Estudo de Investigação-Ação suportado na aprendizagem cooperativa”, desenvolvido a partir de uma problemática emergente do contexto de estágio. Esta componente constituiu simultaneamente um desafio e uma oportunidade de aprofundamento profissional, permitindo compreender melhor as motivações e necessidades dos alunos, bem como refletir sobre estratégias pedagógicas promotoras de um maior envolvimento e cooperação nas aulas de EF.

Por fim, este documento encerra com as considerações finais, onde é realizada uma reflexão retrospectiva sobre o percurso desenvolvido, procurando evidenciar as principais aprendizagens e a evolução pessoal e profissional decorrentes desta etapa formativa. Deste modo, o presente RE procura traduzir o percurso vivido ao longo do EP, destacando o impacto desta etapa no desenvolvimento pessoal e profissional.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

2.1 Os primeiros passos

Professor: a profissão que cria todas as outras

Quem sou eu? Defino-me como uma coreografia em permanente construção: um movimento contínuo, inquieto e insaciável, que procura a felicidade e aquilo que me acrescenta e preenche. Sou uma pessoa curiosa, empática, compreensiva, determinada e simultaneamente indecisa.

Chamo-me Carolina Monteiro Ferreira Mota, nasci a 25 de setembro de 2003, no Porto, e como boa balança que sou, vivo num limbo entre a ponderação e a precipitação. Resido em Ovar, lugar onde tenho a minha família, os amigos mais próximos e o meu refúgio: o mar. No entanto, grande parte do meu percurso académico tem decorrido na cidade do Porto, onde estudo há oito anos, marcando o meu desenvolvimento pessoal e académico.

Nesta viagem de reflexão sobre a minha trajetória não posso deixar de regressar às memórias, pois somos feitos delas, das experiências e vivências que nos acompanham e moldam quem somos, tal como refere Wilde (2000, p. 46) “A memória é o diário que todos nós carregamos connosco”.

O movimento acompanha-me desde cedo. A minha infância foi marcada por um quotidiano ativo, fortemente influenciado pelo meu pai, um verdadeiro amante do desporto. Com ele, cresci a correr, a andar de bicicleta, a viajar e a privilegiar longas caminhadas pela cidade em detrimento do metro. Paralelamente, fui experimentando e envolvendo-me e, diferentes modalidades desportivas, nomeadamente a dança, a natação e o voleibol.

O meu percurso desportivo começou aos cinco anos, na dança contemporânea, a minha grande paixão e modalidade que permanece até hoje pois, além de continuar a praticar, iniciei a lecionar aulas. A dança tornou-se fundamental na minha vida, funcionando como um fio invisível que me liga ao mundo artístico.

O voleibol foi uma modalidade que deixou uma marca na forma como olho para o ensino. Iniciei a prática no Desporto Escolar (DE) e, motivada pela vontade de evoluir, realizei uma época no Esmoriz ginásio clube. Contudo, a experiência pautou-se de uma competitividade excessiva na equipa, dificultando a construção de um espírito de apoio mútuo, algo que considero ser fundamental no desporto de formação. Percebi que este ambiente não correspondia à minha forma de estar e que o meu caminho não passava por ali. Apesar disso, esta vivência ajudou-me a compreender a importância de promover

ambientes inclusivos e compreender as dificuldades sentidas por quem se encontra numa fase inicial do processo de aprendizagem.

Relativamente à natação, sempre foi uma modalidade que gostei de praticar. Embora tenha abandonado a prática quando atingi as competências pretendidas, continuo a nadar sempre que possível, de forma recreativa. O domínio do meio aquático e o gosto pela natação e pelas atividades aquáticas foram determinantes para despertar o meu interesse por esta área, levando-me a estagiar na Piscina Municipal de São Mamede de Infesta na licenciatura, uma experiência que me abriu “novos horizontes”.

Cada modalidade contribuiu, à sua maneira, para o meu desenvolvimento, ajudando a construir a pessoa que sou hoje. Entre todas, a dança tornou-se a modalidade central no meu percurso. Aos 15 anos, perante a minha primeira grande decisão, optei por ingressar no curso profissional de Intérprete de Dança Contemporânea, no Balletteatro. Decisão que marcou a construção do meu “eu”, uma vez que acredito que um percurso artístico potencia a criatividade e a capacidade de ver o mundo através de diferentes “lentes”.

Apesar desta forte ligação à arte, sempre tive interesse pelo desporto e pelo exercício físico. Por isso, decidi ingressar na Licenciatura em Desporto na Escola Superior de Educação do Porto, uma decisão que surgiu de forma natural e que revelou ser, sem dúvida, aquilo que eu gostava de fazer. A experiência em campos de férias desportivos permitiu-me aprofundar o contacto com esta área e confirmou o meu gosto pela mesma.

Quando chegou o momento de escolher o mestrado, apesar de parecer que o caminho já estava traçado, a minha indecisão e curiosidade por várias áreas voltaram a manifestar-se, mas escolhi o caminho desafiante do ensino.

Optar pelo ensino surgiu como um reencontro com aquilo que sempre me moveu: a vontade de ter impacto na vida de alguém, de ensinar, educar, inspirar e contribuir para o seu crescimento pessoal. Sempre quis trabalhar com pessoas, por mais complexas que estas sejam, ensinar é uma forma de transformar.

Ingressar no MEEFEBS na FADEUP foi especialmente gratificante devido a esta instituição ser uma referência nacional e internacional na área do desporto. Uma vez que me identifico com tudo o que envolve movimento corporal, criação artística e exercício físico, este mestrado proporcionou-me aprendizagens que são transversais e que se cruzam entre o ensino e a arte, enriquecendo ambas as dimensões pelas quais sou apaixonada.

O percurso que realizei influenciou a pessoa que sou hoje e a forma como encarei o EP. Com base nas minhas potencialidades e dificuldades, defini, no início do estágio, alguns objetivos para o ano letivo. Entre estes, destacou-se a necessidade de desenvolver a minha assertividade e capacidade de afirmar a autoridade em contexto de aula, uma vez que reconhecia alguma insegurança e dificuldade em gerir determinadas situações, sobretudo em momentos de maior pressão. Também me propus a planear e implementar aulas diversificadas e criativas, procurando ir além de abordagens tradicionais, de modo a proporcionar aos alunos vivências positivas na disciplina.

2.2 Expectativas Iniciais

Antes de subir a palco, há sempre um momento de expectativa. O EP representou, para mim, esse instante inicial em que a “coreografia” começa a ser pensada.

Nos dias que antecederam o início do ano letivo, imaginava todo o desenrolar do EP. Este período foi marcado por várias interrogações, nomeadamente sobre como seria a turma, a relação que iria estabelecer com os alunos, as modalidades a lecionar, o tipo de professora que queria ser, que relação iria desenvolver com o Núcleo de Estágio (NE) e com os restantes docentes. Desejava encontrar um clima e espírito de equipa positivo, pois considero que a partilha, a reflexão conjunta e o debate de ideias é que nos levam à aprendizagem.

Como é natural numa fase inicial, existiram algumas dúvidas e receios, sobretudo relacionados com a confiança em contexto de aula, a gestão de determinadas situações e a proximidade de idades com os alunos. Simultaneamente, existia a expectativa de conseguir mobilizar a teoria para a prática, esperando que os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica se revelassem adequados às exigências da prática, pois ensinar algo que também estamos a aprender é um grande desafio. Todo este processo foi vivido através de um misto de entusiasmo e nervosismo.

As minhas maiores expectativas passavam pela motivação de, enquanto futura professora, poder contribuir e marcar de forma positiva o percurso dos alunos com quem me iria cruzar. Uma vez que o EP é visto como um momento inicial privilegiado de aproximação à profissão e de construção da identidade profissional.

3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

3.1 O Palco Educativo: A Escola Cooperante

O EP desenrolou-se no palco educativo de um Agrupamento de Escolas (AE), situado na cidade de Espinho, distrito de Aveiro. A Escola Cooperante (EC) foi escolhida essencialmente devido à proximidade da minha residência.

O primeiro impacto com a EC foi bastante positivo, marcado por um ambiente escolar organizado, acolhedor, mas também rigoroso. Desde o início, que os docentes e funcionários demonstraram uma atitude positiva e recetiva, reconhecendo o papel do professor estagiário, valorizando a nossa presença na escola e promovendo um clima de respeito e valorização profissional.

“Chegamos à escola para a primeira reunião geral de professores, senti-me nervosa, e ao mesmo tempo, ansiosa para ver o outro lado da moeda. Foi uma primeira impressão bastante positiva, conversámos com alguns professores que nos transmitiram palavras encorajadoras e cruzámos-nos com estagiários de outras áreas, o que foi bom para não nos sentirmos sozinhos.” **Diário de Bordo dia 5 de setembro 2025**

O AE integrava cinco unidades orgânicas, abrangendo todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. Enquanto escola-sede do agrupamento, acolhia o 3º ciclo do ensino básico, o ensino secundário regular e os cursos profissionais. A sua oferta educativa incluía cursos Científico-Humanísticos nas áreas de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais, bem como cursos profissionais de Técnico e Multimédia, Técnico de Restaurante-Bar, Técnico de Gestão e Técnico de Geriatria.

Para além da oferta curricular, o AE desenvolvia um conjunto diversificado de atividades pedagógicas, desportivas, culturais e comunitárias, previstas no Plano Anual de Atividades. Estas iniciativas refletiam a cultura da escola orientada para a inclusão, a cidadania e a participação ativa dos alunos, docentes e comunidade. Um exemplo disso foi o envolvimento frequente dos alunos dos cursos profissionais nas diversas atividades escolares, como o corta-mato e os torneios desportivos, onde os alunos do curso técnico de multimédia estiveram envolvidos no registo fotográfico.

A comunidade escolar caracterizava-se pela sua heterogeneidade e multiculturalidade, integrando diferentes contextos socioculturais e origens geográficas. A maioria dos alunos provinha de Espinho, embora existisse um número significativo de estudantes provenientes de concelhos vizinhos e de outros países, o que constituía um desafio permanente para a adaptação pedagógica.

No que diz respeito à cultura escolar, esta pautava-se pela valorização da inclusão, pelo respeito pela individualidade dos alunos e pela promoção de um ambiente educativo assente na cooperação entre a escola, a família e a comunidade. Observava-se também uma aposta no trabalho colaborativo entre docentes e no desenvolvimento de práticas orientadas para o sucesso escolar (Projeto Educativo, pp. 3 e 8) ¹.

Neste sentido, ao longo do ano foi visível a existência de diversas práticas organizacionais e pedagógicas, nomeadamente o trabalho em equipas pedagógicas, a realização de assembleias de delegados, o envolvimento dos encarregados de educação e a dinamização de projetos, clubes, atividades extracurriculares, que promoviam a participação dos alunos e o seu desenvolvimento de competências sociais e cívicas. A missão do AE consistia em responder às necessidades educativas da comunidade, promovendo o desenvolvimento de competências que preparassem os alunos para prosseguirem estudos e/ou para a integração no mundo do trabalho, bem como para o exercerem uma cidadania responsável (Projeto Educativo, p.7)².

Relativamente às instalações, a escola dispunha de cinco pavilhões, com várias salas de aula, sala de professores, sala da direção, biblioteca, reprografia, bar, cantina, casas de banho, gabinetes das psicólogas e um auditório.

No âmbito da Educação Física (EF), existia um pavilhão gimnodesportivo recentemente renovado, com excelentes condições espaciais e materiais. Este incluía um espaço interior equipado para modalidades coletivas, um ginásio destinado às modalidades de ginástica e desportos de raquete, um espaço exterior com balizas e ainda uma sala de expressões com espelhos, utilizada maioritariamente para a lecionação de dança.

A gestão destes espaços era organizada através de um *roulement* (Anexo 1), definido no início do ano letivo, que assegurava uma rotação a cada três semanas. Integrada no pavilhão, existia também uma sala de professores, que constituía um espaço de convivência, partilha e integração entre os docentes do grupo disciplinar. Para além destas infraestruturas, existia uma articulação com a Câmara Municipal que permitia a utilização da piscina municipal, possibilitando a lecionação da modalidade de natação. Esta parceria contribuiu para a diversificação de experiências de aprendizagens dos

¹ Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas XXXX, 2017-2021, pp. 3 e 8

² Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas XXXX, 2017-2021, p. 7

alunos em EF. Estas condições permitiram a realização de aulas diversificadas ao longo do ano letivo.

Apesar das boas condições, a prática pedagógica foi, por vezes, condicionada pela limitação do espaço disponível, uma realidade comum no contexto escolar. Em vários momentos, apenas um terço do pavilhão se encontrava acessível, o que tornava particularmente desafiante a lecionação, sobretudo com turmas numerosas.

Para além da componente letiva da EF, a escola promovia e valorizava o DE, como é visível pela panóplia de modalidades disponíveis neste âmbito: futsal, natação, surf, ginástica, golfe, voleibol, boccia, patinagem e BTT. Esta oferta alargava as oportunidades de participação dos alunos em contextos distintos do tempo letivo e reforçava princípios presentes no Projeto Educativo, nomeadamente a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos.

3.2 O Grupo de Educação Física

Desde o início do EP, o grupo de EF assumiu-se como um elemento central nas minhas expectativas, uma vez que a forma como seria integrada e acolhida pelos docentes teria um impacto crucial no meu percurso.

O grupo disciplinar de EF era constituído por 14 docentes e seis EE integrando dois NE, um da FADEUP e outro da Universidade Lusófona. Desde cedo, foi possível perceber que se tratava de um grupo com uma organização estruturada, com um plano de atividades distribuído ao longo do ano letivo e responsabilidades partilhadas entre os docentes, dinâmica que promovia o trabalho de equipa.

Com o decorrer do estágio e através da participação em reuniões, atividades e momentos informais, fui conhecendo melhor a dinâmica do grupo. Tratava-se de um conjunto de docentes com personalidades e perspetivas distintas, o que contribuía para enriquecer o processo de tomada de decisão, na medida em que promovia a discussão, o questionamento e a consideração de diferentes perspetivas antes da definição de estratégias comuns, contudo, por vezes, esta diversidade dificultava a obtenção de consensos. Ainda assim, era evidente um objetivo comum do grupo: a valorização da disciplina e a promoção de experiências significativas para os alunos.

Ao longo deste processo, foi possível identificar algumas conceções de ensino presentes no grupo disciplinar. Verificava-se uma preocupação em olhar a EF para além da componente motora, valorizando igualmente as dimensões sociais, afetivas e relacionais dos alunos. Esta visão refletia-se na importância atribuída à participação, ao

envolvimento e à inclusão, procurando garantir experiências diversificadas e significativas para todos os alunos.

A organização e o planeamento assumiram igualmente um papel central, sendo evidente a preocupação com a estruturação do processo de ensino-aprendizagem e com a coerência dos processos avaliativos. Neste âmbito, o grupo adotou critérios comuns de avaliação, distribuídos entre Avaliações Motoras (70%), Aptidão física (20%) e Área dos conhecimentos (10%). Contudo, a avaliação no contexto das modalidades não se restringia apenas ao desempenho motor, integrando igualmente dimensões sócio afetivas relacionadas com a participação, cooperação, responsabilidade e envolvimento dos alunos, evidenciando uma visão mais abrangente da EF e da formação integral dos mesmos. Esta preocupação refletia-se nas reuniões do grupo, em que a reflexão e o debate surgiam frequentemente, nomeadamente na discussão e reformulação de algumas componentes de avaliação. Estes momentos permitiam questionar práticas, analisar diferentes perspetivas e procurar soluções mais ajustadas, contribuindo para uma cultura reflexiva assente na partilha e no questionamento das práticas.

A minha participação no DE e a observação de aulas de diferentes docentes permitiram-me contactar com diferentes formas de lecionar. Ao longo desse processo, fui identificando abordagens com as quais me identificava, construindo, de forma gradual, a minha visão enquanto professora. Este processo foi também marcado por momentos de reflexão proporcionados pela interação com os docentes do grupo.

Apesar dos aspetos positivos identificados, foram igualmente reconhecidas algumas oportunidades de melhoria ao nível da dinâmica do grupo. A ausência de momentos de *briefing* prévios às atividades foi um aspeto que identifiquei, pois poderia contribuir para uma maior clarificação das tarefas e reforço da coesão entre os professores. Ainda assim, estas experiências reforçaram a importância da comunicação, do trabalho colaborativo e de uma organização estruturada no funcionamento do grupo disciplinar.

3.3 O Núcleo de Estágio

O NE foi composto por três EE do mestrado, pela Professora Cooperante (PC) e pela Professora Orientadora (PO).

Desde o início, existiu um ambiente de trabalho positivo e colaborativo entre os elementos do NE. A integração ocorreu de forma rápida e natural, favorecida pela relação prévia com uma das colegas e pela afinidade que se estabeleceu com o outro colega. Este

clima de confiança refletiu-se na entreaajuda e na partilha constante ao longo do ano letivo. A diversidade dos percursos desportivos de cada elemento também se revelou uma mais-valia, contribuindo para diferentes perspetivas e enriquecendo o trabalho de grupo.

A PC destacou-se pelo seu perfil calmo, atencioso e crítico, atribuindo aos EE um nível significativo de autonomia. Esta confiança revelou-se essencial para o desenvolvimento do sentido de responsabilidade, de capacidade de decisão e da reflexão sobre a prática. Para além da orientação pedagógica, desempenhou igualmente um papel importante na integração dos EE na comunidade educativa, facilitando a compreensão das dinâmicas e do funcionamento da escola. A PO assumiu um papel fundamental ao longo de todo o processo, orientando e desafiando os EE a refletir criticamente sobre as opções pedagógicas adotadas, através do diálogo, da partilha de experiências e da reflexão conjunta, incentivou uma análise mais fundamentada da prática e contribuiu para uma articulação mais consciente entre a teoria e a prática. O seu acompanhamento revelou-se determinante não apenas no desenvolvimento de competências profissionais, mas também na construção gradual da minha identidade enquanto futura professora de EF.

Entre os aspetos mais marcantes desta experiência, destacam-se os momentos de partilha e debate com os colegas. A discussão conjunta de ideias e experiências permitiu aprofundar o pensamento crítico, repensar decisões e encontrar estratégias mais ajustadas aos diferentes contextos de ensino, sendo muitas vezes através dessas conversas com os colegas que chegava a soluções. Como refere Wenger (2000, p. 229) “*a participação em comunidades de prática é essencial para a nossa aprendizagem*”³. Esta perspetiva mostra que a aprendizagem e o conhecimento profissional se constroem socialmente, através da participação, da partilha e da reflexão conjunta, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente e para uma intervenção pedagógica mais consciente.

3.4 Os Intérpretes: A turma

No âmbito do EP, foi atribuído a cada EE uma turma residente, pela qual fomos responsáveis ao longo do ano letivo.

A minha turma residente era composta por 25 alunos do 12º ano de escolaridade no curso de Línguas e Humanidades, sendo 11 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 16 e 19 anos. A maioria dos alunos era de

³ Nossa tradução de: “*Participating in these 'communities of practice' is essential to our learning.*” (Wenger, 2000, p. 229).

nacionalidade portuguesa, existindo dois alunos de nacionalidade estrangeira, e apenas um registava retenção escolar.

Na primeira aula de apresentação, foi realizado um breve questionário oral com o objetivo de recolher informações sobre a prática desportiva dos alunos e o seu grau de motivação para a disciplina. A informação recolhida evidenciou que os alunos apresentavam uma média de motivação alta refletindo uma predisposição positiva face à EF. Sendo que as disciplinas favoritas da turma eram o espanhol e a EF. No entanto, na prática, esta motivação nem sempre se traduzia, pois, os alunos eram pouco proativos e distraídos, evidenciando um nível de empenho baixo durante as aulas.

Relativamente à prática desportiva, nove alunos praticavam desporto federado, alguns frequentavam o ginásio regularmente e nove não realizavam qualquer tipo de exercício físico. No que concerne às preferências desportivas, verificou-se que as modalidades mais apreciadas eram o voleibol, futebol e o badminton, enquanto o atletismo e a natação surgiam como as modalidades menos apreciadas. Estes dados foram obtidos num questionário elaborado pelo NE (Anexo 2) e permitiram compreender de uma forma inicial a motivação da turma face à disciplina.

A turma apresentava níveis heterogéneos de desempenho motor e de predisposição para o exercício físico. A maior parte dos alunos apresentava dificuldades na execução de habilidades técnicas e táticas, bem como na aptidão física, aspeto evidenciado na avaliação inicial, de carácter diagnóstico, e pelos resultados obtidos nos testes FIT escola, nomeadamente ao nível da resistência aeróbia (teste do vaivém) e da força dos membros superiores (flexões), enquanto alguns alunos revelavam maior competência e experiência. No domínio da cultura desportiva, verificou-se um conhecimento débil das regras das modalidades e dificuldades na transferência de aprendizagens anteriores para novas situações. Ao nível psicossocial, os alunos evidenciavam fragilidades no espírito de equipa e na cooperação, verificando-se a existência de múltiplos grupos e uma baixa proatividade nas atividades, o que constituiu um desafio para a dinâmica da aula.

De forma geral, os alunos eram simpáticos e demonstravam uma boa relação com os professores. Apesar de serem pouco dinâmicos nas aulas de EF, ao longo do tempo fui compreendendo melhor as suas motivações e encontrando as estratégias que melhor se adequavam à turma, o que contribuiu para a melhoria do clima da aula e para uma melhor relação pedagógica. Estas pequenas evoluções, observadas aula após aula, foram uma conquista.

“Após a aula, percebi que esta turma ia ser um desafio para mim. Não só pela sua falta de proatividade e cooperação, mas também pelas minhas próprias características. Senti-me um pouco desmotivada no final da aula, mas pensei que tinha sido eu a escolher esta turma, ainda sem saber o que me esperava, o que, talvez, significasse algo. Deste modo, percebi que este desafio iria contribuir para a minha aprendizagem e desenvolvimento de inúmeras estratégias para ser uma boa profissional.” **Diário de Bordo dia 25 de setembro**

4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

4.1 O Primeiro Ensaio: Concepções e Entendimentos sobre a Profissão

“As emoções são formas de ser e estar no mundo, que emergem de julgamentos (...) em relação aos sucessos percebidos, na obtenção de metas ou na manutenção de crenças.”

(Schutz et al., 2006, citado por Gomes et al., 2019, p. 5)

Esta perspetiva reforça a ideia de que cada indivíduo é único, sendo influenciado pelas suas emoções, experiências, crenças e valores. As emoções não se dissociam da forma como cada pessoa interpreta o mundo, pelo contrário, orientam a maneira de estar, agir e atribuir significado às experiências vividas. As concepções docentes não surgem de forma isolada, mas constroem-se a partir do percurso pessoal, académico e profissional de cada sujeito. Os sucessos alcançados, os desafios enfrentados e as vivências acumuladas contribuem para a formação de crenças e valores, que se vão articulando com a formação inicial, a experiência profissional e as teorias curriculares (Alves, 2001). De forma convergente, Nóvoa (2009) defende que a profissionalidade docente se constrói no interior da personalidade do professor, salientando a estreita relação entre as dimensões pessoal e profissional.

Quando iniciei o EP, tinha algumas preconcepções sobre a profissão docente e sobre o tipo de professora que ambicionava ser, mas, ao longo do percurso, algumas ideias foram sendo questionadas, confirmadas ou reformuladas à luz das vivências e desafios encontrados. Tal como refere Lima (2007) o conceito de concepção caracteriza-se pela sua plasticidade, sendo passível de transformação ao longo das experiências vividas.

O processo de reconstrução destas concepções encontra-se intimamente ligado à construção da identidade docente. De acordo com Cunha (2002; 2010), a identidade do professor de EF começa a ser construída muito antes do exercício profissional, sendo influenciada pelas experiências e significados atribuídos ao percurso vivido. Assim, a formação e, em particular, o estágio assumiram um papel central na (re)construção dessas concepções.

Uma das questões que me acompanhou ao longo do EP foi precisamente a procura por compreender o que significa ser um “bom professor”. Esta procura, quase insaciável, surgiu naturalmente perante as exigências e desafios do estágio, levando-me a questionar constantemente a minha atuação e o tipo de professora que pretendia ser. Esta inquietação parece enquadrar-se naquilo que Bi (2021) descreve como os processos de autoquestionamento identitário associados às fases iniciais do desenvolvimento profissional, frequentemente marcados por questões como “Quem sou?” e “Que professora quero ser?”

A construção da minha identidade profissional ocorreu, assim, em permanente diálogo com a minha identidade pessoal. Neste processo, é natural que surjam dúvidas e tensões entre as nossas identidades. Contudo, ser professora não significa abdicar de quem sou, mas sim desenvolver competências que me permitam responder às exigências do contexto educativo. A identidade profissional não substitui a identidade pessoal, acrescenta-lhe novas dimensões, construídas a partir das experiências, das reflexões e das interações com os alunos e com a comunidade educativa. Conforme patente na literatura, a identidade profissional é simultaneamente um processo biográfico, relacional e profundamente emocional (Dubar, 1997; Meijer et al., 2011, citado por Gomes et al., 2019).

Neste quadro, é importante reconhecer que o estágio é frequentemente marcado por momentos de instabilidade, sobretudo nas fases iniciais, quando ocorre o conhecido “choque com a realidade”. Embora emocionalmente exigentes, estas experiências tornam-se catalisadoras de aprendizagem quando acompanhadas por apoio, reflexão e análise crítica (Gomes et al., 2019).

Grande parte do meu percurso ao longo do estágio foi marcada pelas inúmeras decisões que tive de tomar. Apesar da incerteza que marcou parte das decisões, estas foram conscientes, intencionais, fundamentadas, e foram precisamente os momentos de dúvida que mais estimularam a minha aprendizagem.

Foi através deste percurso, vivido enquanto EE, que fui construindo e consolidando as minhas conceções sobre a EF e sobre o papel que o professor desempenha na formação integral dos alunos.

Considero então que a EF deve assentar numa abordagem equilibrada, integrando a promoção da saúde numa perspetiva salutogenética, o ensino de habilidades desportivas, através das diferentes modalidades e a dimensão lúdica e cooperativa. Esta perspetiva vai ao encontro do que defende Graça (2014), ao sublinhar a importância de

uma EF que proporcione experiências diversificadas e significativas, capazes de responder à diversidade de interesses, motivações e características individuais dos alunos. Esta perspectiva de olhar a EF está na base de uma EF de qualidade (EFQ).

A EFQ deve ser entendida como um conjunto de estratégias inter-relacionadas que sustentem a formulação e o desenvolvimento de currículos inclusivos e equitativos, oferecendo experiências significativas nos domínios pessoal, social e cultural e promovendo estilos de vida ativos e saudáveis ao longo da vida (McLennan & Thompson, 2015). É com esta perspectiva que me identifico. Nas aulas de EF os alunos formam-se enquanto cidadãos, através do seu corpo e da experiência que o mesmo lhes proporciona, ainda que nem sempre se apercebam desse processo. Grande parte das aprendizagens e vivências humanas constrói-se a partir da corporalidade, sendo o corpo fonte de conhecimento, que importa conhecer, dominar e sobretudo aceitar. O movimento constitui-se como uma forma de relação, expressão e comunicação, enquanto o jogo, nas suas dimensões lúdicas e cooperativas promove a socialização, a inteligência, o desenvolvimento de habilidades e o respeito pelas regras (Matos, 2000). Esta visão implica compreender que a EFQ não se pode limitar à simples participação dos alunos nas atividades propostas. Tal como evidenciado na literatura sobre práticas inclusivas em EF, a qualidade manifesta-se na capacidade de garantir acesso, participação efetiva e aprendizagem significativa para todos os alunos, respeitando a diversidade de níveis de competência, interesses, motivações e características individuais (Resende & Batista, 2023). A inclusão não se resume à presença física do aluno, mas à sua real integração no processo ensino-aprendizagem, sentindo-se competente, valorizado e pertencente ao grupo (Batista et al., 2024).

Embora o ensino das modalidades desportivas seja uma componente fundamental da EF, esta deve ser sempre orientada com uma intencionalidade pedagógica, que vá além da componente motora. Uma EFQ deve proporcionar aos alunos aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento dos mesmos numa perspetiva holística, articulando dimensões motoras, cognitivas, sociais e afetivas. Esta preocupação implica repensar o planeamento, a organização, a gestão da aula e os processos de avaliação de modo a promover experiências positivas e significativas na disciplina de EF, contribuindo para o desenvolvimento da literacia física.

A concretização destes princípios exigiu igualmente refletir sobre a forma como o ensino é estruturado e desenvolvido. Neste âmbito, Graça (2014) destaca a importância da organização do ensino através de modelos pedagógicos, defendendo que estes

permitem conferir maior coerência, intencionalidade e significado ao processo de ensino-aprendizagem.

A operacionalização desta visão de EF e de EFQ exigiu refletir sobre a forma como o processo de ensino-aprendizagem era organizado e desenvolvido, assumindo o planeamento um papel central na concretização das intenções pedagógicas definidas ao longo do EP.

4.2 O Processo Criativo

O planeamento e a tomada de decisão revelaram-se processos centrais da intervenção pedagógica ao longo do EP e a prática demonstrou que a intervenção do professor exigiu reajustes constantes e decisões permanentes face às exigências do contexto.

Esta perspetiva enquadra-se na conceção de planeamento defendida por Bento (2003) que entende o professor como um agente ativo na condução do processo de ensino, reconhecendo o carácter dinâmico e imprevisível da aula. O mesmo autor refere que o ensino é criado duas vezes, primeiro na conceção e depois na realidade, exigindo do professor capacidade de análise, adaptação e tomada de decisão perante as situações emergentes do contexto educativo. Nesta linha de pensamento, defende ainda que uma melhor qualidade do ensino pressupõe um nível mais elevado do seu planeamento e preparação. De forma complementar, Januário (1992) refere que o comportamento dos professores é influenciado tanto pelas decisões previamente tomadas relativamente à organização e estruturação do ensino como pelas decisões de avaliação e balanço realizadas durante a aula. Assim, o planeamento deixa de assumir uma natureza estritamente técnica e passa a constituir-se como um processo dinâmico, reflexivo e continuamente ajustado à realidade educativa.

O planeamento assume uma etapa fundamental e imprescindível na eficácia do processo de ensino-aprendizagem e na qualidade da intervenção pedagógica {Bento, 2003 #9}. Representa uma espécie de guião orientador, que permite ao professor traçar, de forma consciente e estruturada, o que ensinar, como ensinar e com que objetivos, articulando os conteúdos com metodologias e estratégias ajustadas à realidade e garantindo coerência entre objetivos, conteúdos, métodos e avaliação.

Segundo Bento (2003), o planeamento ocorre em três níveis de ensino: 1) Planeamento Anual (PLA) 2) Unidade Didática (UD) e 3) Plano de Aula (PA), que permitem estruturar e orientar o processo de ensino-aprendizagem. Ao longo do EP, a articulação entre estes diferentes níveis revelou-se fundamental para organizar a

intervenção pedagógica, responder às necessidades da turma e reajustar as decisões tomadas face às situações emergentes da prática. Desta forma, o planeamento assumiu-se não apenas como um instrumento de organização do ensino, mas também como um suporte à reflexão e à tomada de decisão pedagógica.

4.3 O Guião: Planeamento Anual

O PLA é o primeiro nível (macro) de planeamento, assumindo uma função estratégica na organização do processo de ensino ao longo do ano letivo, cujo objetivo é perspetivar a distribuição de aulas bem como os seus conteúdos e os objetivos anuais. Não corresponde a um plano detalhado da atuação diária, mas implica um processo contínuo de análise, reflexão e tomada de decisão sobre os conteúdos (Coutinho et al., 2024). Esta necessidade tornou-se evidente ao longo do EP, uma vez que o planeamento poderia ser condicionado pela distribuição e rotação dos espaços, exigindo assumir uma atitude atenta e adaptativa.

Nas primeiras reuniões de estágio com o grupo de EF, de acordo com as Aprendizagens Essenciais e com o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO), ficaram definidas as matérias que iriam ser lecionadas em cada ano de escolaridade.

O PLA da disciplina, elaborado pela EC, foi o documento orientador para a organização do processo de ensino e aprendizagem ao longo do ano letivo. Ao nível do 12º ano, nível de ensino que me foi atribuído, estavam definidas as áreas e modalidades a lecionar, bem como os conteúdos e subconteúdos, de acordo com as Aprendizagens Essenciais, a par da distribuição dos tempos letivos pelas diferentes matérias.

Com base neste documento orientador, foram posteriormente elaboradas as planificações específicas de cada período letivo (Anexo 3) nas quais se procedeu à operacionalização do PLA pela definição das modalidades a lecionar, da distribuição temporal dos conteúdos, da calendarização das aulas e dos respetivos espaços de realização.

De acordo com Carron (1969) e Panchuk et al. (2013) o PLA pode assumir diferentes modelos de lecionação: o modelo por blocos, que organiza o ensino em unidades concentradas no tempo, permitindo maior foco num determinado conteúdo, mas com menor oportunidade de revisão. O modelo por etapas, que distribui os conteúdos ao longo do ano letivo, com ciclos sucessivos de aprendizagem, mas pode dispersar o tratamento dos conteúdos. O modelo misto, combina as vantagens dos dois anteriores, ajustando a lecionação às especificidades da escola. Foi precisamente o modelo misto, de

prática distribuída, que utilizei ao longo do EP, uma vez que se adequava à organização da escola e à gestão dos espaços disponíveis. Enquanto EE, percecionei a adoção deste modelo como bastante positiva, pois permitiu-me contactar com diferentes modalidades em cada período, ampliando o meu conhecimento profissional ao possibilitar o confronto com as exigências específicas de cada uma. Por outro lado, este modelo revelou-se igualmente benéfico para os alunos, ao promover a diversidade de práticas e contribuir para a manutenção do seu interesse e motivação ao longo do ano.

A operacionalização deste planeamento concretizou-se nos três domínios das Aprendizagens Essenciais: Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos.

4.3.1 As decisões macro nos domínios das Aprendizagens Essenciais

Atividades Físicas

Este domínio contemplava, em cada período, duas modalidades, uma de cariz coletivo e outra individual, promovendo uma abordagem diversificada. No 1.º período foram lecionadas as modalidades de Basquetebol e Natação, no 2.º período Voleibol e Badminton e, no 3.º período, Dança e Atletismo (corrida de estafetas).

A distribuição das modalidades pelos diferentes blocos letivos teve influência na forma como as aulas decorreram ao longo do ano. Inicialmente, o Basquetebol foi lecionado em aulas de 100 minutos, permitindo desenvolver exercícios de maior complexidade e criar uma dinâmica de trabalho mais consistente. Contudo, com o início da Natação, tornou-se necessário reservar os blocos de 100 minutos para esta modalidade, atendendo às exigências inerentes ao contexto da piscina. Consequentemente, o Basquetebol passou a ser lecionado em aulas de 50 minutos, o que constituiu um desafio. Sendo uma modalidade coletiva, exigia frequentemente momentos de organização das equipas, explicação das tarefas e gestão do jogo, reduzindo o tempo disponível para a prática. Muitas vezes, quando os alunos começavam a compreender melhor os exercícios e a demonstrar maior envolvimento nas tarefas, a aula aproximava-se do final, dificultando a consolidação das aprendizagens.

No 2.º período, a experiência foi diferente. O Voleibol beneficiou da leção nos blocos de 100 minutos, permitindo aos alunos dispor de mais tempo para compreender, experimentar e aperfeiçoar os conteúdos abordados. Esta organização facilitou a instrução, a gestão da aula e a qualidade dos Feedback (FB) fornecidos, uma vez que não existia a mesma pressão temporal sentida nas aulas de 50 minutos. Senti que conseguia explicar melhor as tarefas, observar com mais atenção os alunos e intervir de forma mais eficaz na correção dos erros. Por sua vez, o Badminton adaptou-se melhor aos

blocos de 50 minutos, uma vez que exigia menos tempo de organização e gestão dos espaços, permitindo manter a dinâmica da aula mesmo com uma duração mais reduzida.

Relativamente ao 3.º período, foram lecionadas as modalidades de Dança e Atletismo. Importa referir que algumas modalidades coletivas se prolongaram ligeiramente para o início do período seguinte, procurando garantir mais tempo de prática e proporcionar aos alunos oportunidades adicionais de consolidação das aprendizagens e melhoria do desempenho. O Atletismo foi maioritariamente lecionado em aulas de 50 minutos, uma vez que as características da modalidade e a intensidade do esforço realizado pelos alunos tornavam este formato adequado aos objetivos definidos.

De um modo geral, esta organização permitiu proporcionar aos alunos experiências diversificadas ao longo do ano letivo e levou-me a refletir sobre a importância da gestão do tempo no processo de ensino e aprendizagem. As aulas de 100 minutos revelaram-se, na maioria das situações, mais favoráveis à aprendizagem, sobretudo nas modalidades coletivas, onde a organização, a instrução e a prática exigiam mais tempo para serem desenvolvidas com qualidade.

Aptidão Física

A aptidão física foi operacionalizada de forma articulada com as modalidades lecionadas ao longo dos primeiro e segundo períodos, procurando responder às especificidades de cada uma (Anexo 4). Para tal, foram utilizados circuitos de treino, trabalho por estações, exercícios em grupo e outras tarefas direcionadas para o desenvolvimento das diferentes capacidades físicas. Contudo, no terceiro período houve uma mudança na abordagem adotada, passando os alunos a assumir um papel mais ativo e autónomo no processo de aprendizagem. Recentrou-se o foco no aluno, através da consciencialização dos alunos acerca do ponto em que estavam e da identificação de necessidades, a par do estímulo à tomada de decisão relativamente à própria prática.

O processo iniciou-se com uma reflexão realizada com a turma, partindo dos resultados obtidos nos testes FIT-Escola, conduzindo os alunos à interpretação dos seus resultados, motivações e objetivos. Posteriormente, foi aplicado um questionário através do Google Forms (Anexo 5), no qual cada aluno identificou duas capacidades físicas que pretendia melhorar e/ou desenvolver. Esta estratégia aproximou-se da Etapa 2: Auto e heteroavaliação do Modelo de Aptidão Física para a Saúde de McConnell (2010), traduzindo-se, na prática, num momento de reflexão e definição de objetivos individuais.

Com base nesta informação, os alunos foram organizados em pequenos grupos de acordo com as capacidades físicas que pretendiam melhorar, reunindo colegas com

objetivos comuns. De seguida, o aluno forma convidados a elaborarem o seu próprio plano de treino (Anexo 6), assumindo um papel ativo na seleção dos exercícios, na organização das tarefas e no planeamento do trabalho. Os planos incluíam diferentes níveis de progressão, permitindo que cada aluno seleccionasse o nível mais ajustado às suas capacidades e objetivos. Pretendeu-se que os alunos aprendessem a definir objetivos, seleccionar estratégias adequadas e planear a componente da aptidão física de acordo com as suas necessidades, desenvolvendo competências que lhes permitissem gerir a sua prática de forma mais autónoma e consciente. Estas estratégias aproximaram-se da Etapa 3: Auto e heteroplaneação, valorizando a aquisição de conhecimentos e competências associadas à planificação da aptidão física.

“Hoje, ao analisar os segundos planos de treino elaborados pelos alunos, fiquei com a sensação de que compreenderam melhor o objetivo do mesmo. Comparativamente ao primeiro plano, demonstraram uma maior preocupação em adequar os exercícios aos objetivos e em integrar as correções que lhes tinha sugerido. Também observei que durante a realização se mostraram mais envolvidos e autónomos”

Diário de Bordo, 21 de maio

Para além do desenvolvimento e melhoria da aptidão física, esta abordagem promoveu a autonomia, a responsabilização e a tomada de decisão, atribuindo aos alunos um papel mais ativo no processo de aprendizagem. Pretendeu-se que estes fossem capazes de planear a sua própria prática, adquirindo conhecimentos e ferramentas que possam ser mobilizados para além do contexto escolar e transferidos para a vida (Cunha et al., 2024).

Conhecimentos

O domínio dos Conhecimentos foi desenvolvido ao longo dos três períodos letivos, de acordo com os temas definidos no PLA pela EC. Para cada período encontrava-se previsto um conteúdo distinto, cuja operacionalização foi realizada em conjunto com o NE, através da elaboração dos materiais de apoio, da lecionação das aulas teóricas e dos respetivos testes de avaliação (Anexo 7). Entre os temas abordados destacaram-se a violência no desporto versus espírito desportivo e a especialização e abandono precoce.

A lecionação destes conteúdos revelou-se uma experiência enriquecedora, porquanto me permitiu contactar com uma realidade diferente das aulas práticas de EF. O contexto de sala de aula possibilitou conhecer os alunos noutra perspetiva, ouvindo as suas opiniões e compreendendo melhor as suas formas de pensar relativamente a diferentes temáticas relacionadas com o desporto.

Ao longo do ano procurámos que estas aulas não assumissem um carácter exclusivamente expositivo, recorrendo a estratégias que promovessem uma participação

mais ativa dos alunos. Para esse efeito, foram utilizadas ferramentas como o *Kahoot* e o *Mentimeter*, bem como dinâmicas de discussão e análise de estudos de caso, que geraram momentos de reflexão, debate e partilha de ideias bastante interessantes.

4.4 Os Diferentes Cenários: Unidade Didática

No nível meso de planeamento enquadra-se a UD, entendida como um planeamento pormenorizado de um conjunto de aulas orientadoras para o desenvolvimento de conteúdos específicos. A UD constitui uma etapa intermédia entre o PLA e o plano de aula, permitindo organizar de forma progressiva e intencional o processo de ensino-aprendizagem (Rink, 1993; Vickers, 1990). Neste sentido, assumiu um papel central ao longo do ano, uma vez que foi um documento orientador da prática pedagógica, que auxiliou na definição de prioridades, na estruturação das aprendizagens e na antecipação de decisões, através da articulação entre objetivos, conteúdos e estratégias pedagógicas orientadas para o desenvolvimento holístico dos alunos (Bento, 2003). Segundo Mesquita (2005), esta articulação encontra-se dependente das condições situacionais em que o ensino é aplicado, nomeadamente o contexto escolar, os recursos disponíveis e as características da turma, ou seja, o planeamento deve ser flexível e adaptado à realidade dos alunos.

A elaboração das UD teve por base os princípios do Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), proposto por Vickers (1990) que defende que a estruturação do ensino deve partir da atividade específica, isto é, da análise da modalidade a ensinar, do conteúdo concreto da matéria. O modelo organiza-se em três momentos fundamentais: a análise da modalidade, do contexto e dos alunos; a tomada de decisões relativas à organização dos conteúdos, dos objetivos, da avaliação e das progressões de ensino e por fim, a aplicação desses conhecimentos na prática. A operacionalização destes princípios revelou-se importante na prática pedagógica, uma vez que a UD assumiu a função de um guia orientador da intervenção e da preparação das aulas.

A construção das UD foi-se tornando progressivamente mais consistente ao longo do EP, à medida que ampliava o conhecimento sobre os alunos, o contexto e as exigências de cada modalidade. A primeira UD elaborada foi a de Basquetebol, cuja construção exigiu um estudo aprofundado dos conteúdos e uma reflexão cuidada sobre a organização das aprendizagens, constituindo um dos primeiros desafios ao nível do planeamento.

Posteriormente, encontrava-se prevista a elaboração da UD de Badminton. Contudo, alterações na organização das modalidades levaram à necessidade de construir antecipadamente a UD de Natação. Esta modalidade distinguiu-se pelas especificidades

do contexto aquático e pela grande heterogeneidade do nível de desempenho motor dos alunos da turma, exigindo adaptações frequentes às progressões inicialmente previstas. Alguns alunos apresentavam desconforto e insegurança no meio aquático, o que implicou o reajustamento das tarefas e objetivos de forma a responder às necessidades identificadas. De acordo com o MEC, o ensino das atividades desportivas pressupõe a articulação entre conhecimentos de natureza transversal, comuns às diferentes modalidades, e estruturas de conhecimento específicas associadas às exigências técnicas, táticas e contextuais de cada uma (Coutinho et al., 2024). Esta perspetiva tornou-se evidente ao longo do EP, uma vez que a construção das UD exigiu adaptações distintas em função das características e exigências de cada modalidade.

Seguiu-se a construção da UD de Voleibol (Anexo 8), modalidade na qual a organização das aprendizagens foi fortemente influenciada pelos pressupostos do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), privilegiando uma progressão gradual das situações de aprendizagem e uma aproximação progressiva ao jogo. Esta lógica permitiu estruturar os conteúdos de forma sequencial e coerente, partindo de situações mais simples para contextos de jogo cada vez mais complexos, facilitando a compreensão dos alunos relativamente aos princípios do jogo e às relações entre as diferentes ações técnico-táticas.

A elaboração das restantes UD, nomeadamente do Badminton, da Dança e do Atletismo, beneficiou da experiência adquirida anteriormente. O processo de planeamento tornou-se progressivamente mais consciente e fundamentado, permitindo antecipar dificuldades, selecionar conteúdos com maior segurança e ajustar as decisões pedagógicas às necessidades dos alunos e às exigências de cada modalidade.

Ao longo da elaboração das diferentes UD, houve sempre a preocupação de integrar as quatro categorias transdisciplinares propostas pelo MEC. Deste modo, para além do desenvolvimento das habilidades motoras específicas de cada modalidade, procurou-se igualmente promover a aptidão física, a cultura desportiva e os conceitos psicossociais, contribuindo para uma formação mais abrangente dos alunos (Vickers, 1990).

Ao nível da cultura desportiva, procurei contextualizar as aprendizagens, aproximando os alunos do contexto formal das modalidades, de forma a favorecer a atribuição de significado às experiências vivenciadas em aula. Para isso, expliquei aos alunos o contexto formal das modalidades e a forma como estas seriam posteriormente adaptadas ao contexto escolar. Na modalidade de Atletismo, por exemplo, verifiquei que

alguns alunos demonstravam desconhecimento relativamente à corrida de estafetas, pelo que, recorri a vídeos e *skill cards*, de modo a apoiar a compreensão da modalidade e da sua realização.

Relativamente à aptidão física, e como referido anteriormente, a sua operacionalização procurou ir além do simples desenvolvimento das capacidades físicas dos alunos, promovendo também a autonomia, a responsabilização e uma participação mais ativa na gestão da própria prática física.

Os conceitos psicossociais estiveram presentes ao longo de todas as modalidades, embora assumissem diferentes dimensões consoante as suas características. Nas modalidades coletivas promoveu-se sobretudo a comunicação, a cooperação e o trabalho em equipa, enquanto nas modalidades individuais assumiram maior relevância aspetos relacionados com a autonomia, a responsabilidade e a superação. A integração destes aspetos ao longo das aulas procurou contribuir não apenas para o desenvolvimento motor, mas também para a formação pessoal e social dos alunos.

A operacionalização articulada das diferentes categorias de aprendizagem ao longo das aulas aproxima-se do defendido por Bento (1987, p. 67) ao referir que: “O planeamento da unidade didática não deve dirigir-se preferencialmente para a matéria em si mesma (...) mas sim para o desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes) dos alunos, pelo que deve sobretudo explicitar as funções principais assumidas naquele sentido por cada aula.”

A integração articulada destas dimensões colocou exigências acrescidas ao longo do EP, principalmente ao nível da organização e da tomada de decisão pedagógica. Enquanto EE, senti dificuldades em promover, de forma equilibrada e simultânea, todos os domínios de aprendizagem, sobretudo nas UD com um número reduzido de aulas. A reflexão sobre a prática permitiu-me compreender que o planeamento em EF implica realizar escolhas pedagógicas fundamentadas, nas quais a gestão de prioridades assume um papel fundamental, procurando equilibrar ao longo da UD, as diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem, tal como menciona Bento (2003).

As concretizações destas intenções pedagógicas materializaram-se ao nível do plano de aula, enquanto instrumento responsável pela operacionalização, em cada sessão, dos objetivos definidos na UD.

4.5 O Alinhamento: Plano de Aula

O Plano de Aula (PA) constitui o nível micro de planeamento, correspondendo ao planeamento a curto prazo, no qual se operacionalizam as intenções definidas na UD. A

sua elaboração deve desenvolver-se de acordo com os objetivos, os conteúdos e as estratégias previamente definidas na UD, garantindo coerência entre o PL de médio prazo e a intervenção pedagógica realizada em contexto de aula (Mesquita, 2000; Rink, 1993; Vickers, 1990).

O PA assume uma função de guião orientador da ação do professor, clarificando as intenções pedagógicas, as situações de aprendizagem a implementar e a forma como estas se articulam para conduzir os alunos à construção progressiva das aprendizagens pretendidas (Mesquita, 2000). Através deste instrumento, o professor antecipa e organiza a sua intervenção, para uma aula positiva e eficaz.

A estrutura utilizada (Anexo 9) foi construída de acordo com a proposta de Coutinho et al. (2024), constituindo-se como um apoio à organização e tomada de decisão durante o EP.

A construção dos PA foi um dos processos mais exigentes ao longo do EP, implicando um investimento considerável de tempo e reflexão. Numa fase inicial, a construção deste instrumento exigiu uma atenção simultânea a múltiplas dimensões. Para além das aprendizagens pretendidas, das progressões e das estratégias a implementar, existia também uma preocupação constante com a organização e condução da aula. Com o desenrolar do estágio, fui evoluindo e conhecendo melhor os alunos, as suas características e necessidades, o que permitiu recentrar progressivamente o foco na aprendizagem, ajustando o planeamento aos diferentes níveis de desempenho e antecipando estratégias mais adequadas à realidade da turma.

As aulas procuraram manter uma estrutura relativamente estável. Na parte inicial era realizado um breve diálogo com os alunos, no qual eram apresentados os objetivos da aula e os conteúdos a desenvolver, procurando atribuir significado às aprendizagens e contextualizar o trabalho a realizar. Este momento permitia também estabelecer uma ligação com conteúdos lecionados anteriormente e preparar os alunos para as atividades seguintes.

Progressivamente, fui reconhecendo que a parte inicial assumia uma função muito importante não apenas na apresentação dos objetivos, mas também na criação de um clima pedagógico favorável e na organização da aula (Bento, 2003). Tornou-se evidente que a forma como a aula iniciava influenciava frequentemente o decorrer dos momentos seguintes, deste modo, procurou-se estruturar rotinas e promover um início mais fluido e organizado da atividade.

O aquecimento, cuja organização variava em função dos objetivos definidos para a aula, integrava circuitos de aptidão física, jogos lúdicos e cooperativos ou situações dinamizadas pelos próprios alunos. Procurava-se que este momento apresentasse relação com a parte fundamental da aula, funcionando não apenas como preparação fisiológica, mas também pedagógica e psicológica (Bento, 2003).

Na parte fundamental eram desenvolvidas as situações de aprendizagem e as tarefas mais diretamente alinhadas com os objetivos da aula. Durante esta fase procurava reforçar as palavras-chave associados a cada tarefa, orientando a observação, a correção e o FB fornecido aos alunos, de forma a apoiar a sua progressão e aprendizagem. Gradualmente, aumentou a preocupação em adequar as tarefas às necessidades identificadas, bem como em diversificar as estratégias e as formas de organização. Esta fase passou a ser reconhecida como central na condução do processo de ensino-aprendizagem e no ajustamento das situações de aprendizagem às características dos alunos.

Já na parte final, eram integrados momentos de retorno à calma. O encerramento da aula incluía habitualmente uma breve reflexão conjunta com os alunos, na qual eram discutidos os aspetos positivos da aula, as dificuldades sentidas e os conteúdos a abordar na sessão seguinte. Progressivamente, este momento foi assumindo maior intencionalidade pedagógica, deixando de ser entendido apenas como finalização da aula e passando a constituir um espaço de balanço das aprendizagens, identificação de dificuldades e ligação às sessões seguintes, conforme veiculado por Bento (2003).

4.6 O Papel do Professor e a Aprendizagem dos Alunos

Ao longo do EP, os pressupostos relativos ao papel do professor foram sendo progressivamente construídos através da experiência vivida em contexto real de aula. A prática permitiu compreender que ensinar ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, implicando criar condições que favoreçam a aprendizagem dos alunos, pois professores eficazes devem criar ambientes favoráveis à aprendizagem (Graça & Mesquita, 2011).

Neste processo, os fatores de eficácia da aula assumiram um papel fundamental, destacando-se as dimensões da gestão, instrução e clima, entendidas como elementos estruturantes e interdependentes da intervenção pedagógica.

A gestão da aula foi uma das dimensões mais desafiantes durante a fase inicial do EP, sobretudo nas transições entre tarefas. As características da turma faziam com que estes momentos originassem, por vezes, dispersão e perdas de tempo, tornando a organização da aula uma preocupação. A implementação progressiva de rotinas e

estratégias organizativas permitiu tornar estas transições mais estruturadas e eficientes, acabando por constituir uma das evoluções mais visíveis ao longo do EP.

“As transições entre tarefas são um dos momentos mais desafiantes das aulas, pois podem resultar em perdas de tempo e dispersão dos alunos. A implementação progressiva de rotinas fixas, (ex., sinal sonoro, reunir em meia-lua, explicar e só depois irem para os lugares realizar o exercício), contribuíram para tornar estes momentos mais estruturados.”

(Diário de bordo, 2 de novembro)

Com o decorrer do EP, estas decisões tornaram-se mais naturais e automatizadas, o que permitiu libertar espaço para os outros fatores. No início do EP, grande parte da atenção encontrava-se centrada na minha própria ação de cumprir o planeamento, gerir o tempo, organizar a aula e garantir que tudo decorria como previsto. Embora esta preocupação seja natural numa fase inicial do estágio, a prática foi mostrando que o foco não podia permanecer apenas no ensino, mas sobretudo na aprendizagem dos alunos.

“...tentei preocupar-me menos com o cumprimento total do plano e centrar mais a atenção na compreensão dos conteúdos por parte dos alunos, recorrendo ao questionamento aleatório antes das transições entre exercícios para verificar se os objetivos estavam a ser alcançados.”

(Diário de bordo, 27 de fevereiro)

A ideia de Graça e Mesquita (2011, p. 40) que “entre o ensino e a aprendizagem há uma ponte” constituiu um marco importante na forma como passei a encarar o ensino. Progressivamente, fui tomando consciência de que ensinar não se esgota naquilo que o professor faz, mas concretiza-se, sobretudo, na forma como os alunos se apropriam das propostas de aprendizagem, o que me levou a recentrar o olhar nesse “entre”, na procura de compreender e ajustar a intervenção às respostas dos alunos.

Em face a este entendimento, passou a ser importante questionar não apenas “o que vou ensinar?”, mas também “como vou ensinar?” e “o que é que os alunos vão aprender?”, deslocando progressivamente o foco da ação pedagógica para os alunos e para o seu envolvimento no processo.

Consequentemente, comecei a dedicar mais atenção à instrução e à forma como os alunos compreendiam e atribuíam significado às tarefas propostas. A prática permitiu compreender que a qualidade da instrução não depende apenas do domínio do conteúdo, mas também da forma como este é comunicado e apropriado pelos alunos.

A instrução integra diferentes comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica utilizados pelo professor para comunicar eficazmente e apoiar as aprendizagens, incluindo explicações, demonstrações, questionamento e FB (Rosado & Mesquita, 2011).

Nesta turma, a demonstração foi fundamental, pois facilitava a compreensão dos alunos.

“Tenho procurado contextualizar mais as matérias e modalidades abordadas, pois percebi que alguns alunos não compreendiam totalmente o que estavam a fazer, sobretudo quando não possuíam experiências anteriores. Isto levou-me a recorrer mais frequentemente à demonstração e à utilização de vídeos, procurando facilitar a compreensão e atribuição de significado às aprendizagens.” (Diário de bordo, 27 de novembro).

O FB pedagógico também assume grande relevância, sendo apontado na literatura como uma das variáveis com maior valor preditivo sobre os ganhos de aprendizagem, juntamente com o empenho motor (Rosado & Mesquita, 2011). Reconhecendo a relevância do FB para a aprendizagem dos alunos, esta foi uma das dimensões da instrução que mais suscitou reflexões durante a fase inicial do estágio.

Ao longo da formação inicial, a importância da individualização do ensino e do FB foi uma ideia amplamente abordada e valorizada, influenciando a forma como encarava a minha intervenção pedagógica. Por essa razão, numa fase inicial, privilegiava a utilização de FB individualizados, procurando responder às necessidades específicas de cada aluno.

Contudo, a experiência prática e as reflexões partilhadas com a PC levaram-me a alargar a minha compreensão sobre a utilização do FB, sendo frequentemente incentivada a recorrer com maior frequência a FB dirigidos ao grupo, sobretudo quando os erros eram comuns a vários alunos. Inicialmente, esta orientação gerou alguma tensão face às conceções que trazia da formação inicial. Com o tempo, as reflexões desenvolvidas levaram-me a compreender a pertinência do FB coletivo, percebendo que uma intervenção mais imediata nestes momentos permitia evitar que os alunos exercitassem o erro e consolidassem formas de execução inadequadas, tornando a sua correção mais difícil numa fase posterior. Tal como referem Rosado e Mesquita (2011) quando existem erros comuns a vários alunos, o FB pode ser dirigido ao grupo, permitindo uma intervenção mais rápida e eficaz.

À medida que fui recorrendo com maior frequência a FB coletivos, apercebi-me, contudo, de que alguns alunos apenas corrigiam efetivamente o seu comportamento quando a intervenção lhes era dirigida de forma explícita.

“... alguns alunos só corrigiam o seu comportamento quando o feedback lhes era dirigido de forma individual; era preciso chamar o seu nome para captar a sua atenção. Nesses momentos, a resposta era quase imediata, ao contrário do que acontecia, por vezes, quando o feedback era dirigido à turma.” (Diário de Bordo, 4 de novembro)

Esta tensão levou-me a compreender que a eficácia do FB não depende apenas do seu grau de individualização, mas também da sua oportunidade, pertinência e qualidade. Assim, fui aprendendo a equilibrar FB coletivos e individuais, procurando responder às necessidades dos alunos sem comprometer o acompanhamento da turma no seu conjunto.

Foi durante a UD de Natação que esta compreensão sobre a utilização do FB se manifestou na forma como os alunos reagiam e atribuíam significado às orientações recebidas.

Tratando-se de uma modalidade em que muitos alunos apresentavam dificuldades e reduzidas experiências prévias, os progressos tornavam-se visíveis ao longo das aulas. Neste contexto, fui-me apercebendo de que os alunos demonstravam uma maior atenção às indicações e aos FB fornecidos. Com o decorrer das aulas, compreendi que esta recetividade estava associada ao facto de reconhecerem que estavam efetivamente a aprender e a evoluir. Esta constatação vai ao encontro da ideia de que os alunos atribuem maior significado ao FB quando este lhes permite compreender os seus progressos, sendo o conhecimento dos resultados uma importante fonte de motivação para a aprendizagem.

“Os alunos demonstraram valorizar as situações em que reconheceram a sua própria evolução e perceberam que tinham aprendido algo novo. Quando identificavam progressos nas suas aprendizagens, o envolvimento e a valorização atribuída às aulas tornavam-se mais evidentes.”; Diário de Bordo UD Natação, 13 de novembro

Esta mudança de foco para a aprendizagem dos alunos começou também a refletir-se no clima da aula e na forma como as interações eram construídas. Ao longo do estágio, questionei-me frequentemente sobre a postura que deveria assumir perante a turma: deveria ser mais exigente ou mais flexível? Estaria a ser demasiado autoritária ou, pelo contrário, permissiva em demais? Estas dúvidas surgiam também nas reflexões e discussões realizadas com o NE. Por um lado, era valorizada a promoção da autonomia dos alunos, por outro, emergia a necessidade de uma intervenção mais incisiva, capaz de garantir maior envolvimento e produtividade nas aulas o que durante algum tempo, estas perspetivas pareceram contraditórias. E por isso a prática exigiu refletir sobre algumas dicotomias frequentemente associadas ao ensino e identificadas por Nóvoa, como autoridade versus liberdade ou ensino versus aprendizagem. A prática mostrou que estas dimensões não se excluem, coexistindo e articulando-se permanentemente na ação do professor. Neste processo, uma ideia que me acompanhou foi a frase Corte-Real et al. (2023, p. 10) “numa mão a regra e na outra o afeto”. Esta frase ganhou significado na experiência vivida, ao evidenciar que a relação pedagógica constitui a base do processo

educativo e que a construção de ambientes positivos exige encontrar um equilíbrio entre a disciplina, a empatia e a proximidade com os alunos.

Contudo, encontrar esse equilíbrio nem sempre foi simples, mas com a experiência, fui percebendo que a questão não passava por escolher uma em detrimento da outra, mas por encontrar um equilíbrio ajustado às características da turma e às exigências de cada situação.

4.7 Dos bastidores à ação: Modelos e estratégias de Ensino

A preocupação crescente com a aprendizagem dos alunos refletiu-se também nas opções pedagógicas adotadas ao longo do EP. A lecionação das aulas representou uma espécie de travessia da teoria para a realidade prática. Este processo exigiu tomadas de decisão constantes, na procura de responder às exigências das diferentes modalidades e às necessidades identificadas nos alunos. A diversidade de contextos vivenciados ao longo do EP conduziu à mobilização de diferentes modelos e estratégias pedagógicas.

O Quadro 1 apresenta uma síntese dos modelos predominantes utilizados nas diferentes modalidades lecionadas ao longo do estágio.

Quadro 1- Síntese dos Modelos de Ensino Utilizados		
Modalidade	Tempos letivos	Modelos de ensino
Basquetebol	18	MID + ensino por pares
Natação	12	MID + ensino por pares
Voleibol	18	MAC + MAPJ
Badminton	12	MAC
Dança	6	MAC
Atletismo	6	MID

O **Basquetebol** e a **Natação** foram as primeiras modalidades lecionadas no âmbito do EP, correspondendo também ao primeiro contacto com a turma. Esta fase inicial exigiu, naturalmente, uma intervenção mais estruturada, centrada no conhecimento dos alunos, no estabelecimento de rotinas e na organização das aulas. A abordagem aproximou-se do Modelo de Instrução Direta (MID), tendo em conta as características das modalidades e as necessidades identificadas na turma.

O MID caracteriza-se por uma forte estruturação do processo de ensino-aprendizagem, centrando no professor a tomada de decisões relativas às tarefas, à organização e controlo das atividades. A literatura aponta a sua adequação em contextos marcados por ritmos de aprendizagem mais lentos ou nas fases iniciais da aprendizagem de conteúdos novos e complexos (Rosenshine & Stevens, 1986). Uma das vantagens deste modelo prendia-se com a possibilidade de abordar os conteúdos de forma progressiva e

sequencial, através de progressões pedagógicas estruturadas. No caso específico da **Natação**, enquanto modalidade fechada, esta estrutura revelou-se igualmente pertinente, exigindo uma organização clara das tarefas, progressões bem definidas e explicação dos critérios de êxito.

Apesar de o MID ter orientado esta fase inicial da intervenção, a sua aplicação não se traduziu numa utilização rígida do modelo. A literatura refere que os modelos instrucionais não se devem assumir como padrões de intervenção imutáveis, devendo adaptar-se às circunstâncias específicas do contexto e às necessidades dos alunos (Luttrell & Chambers, 2013). A heterogeneidade da turma tornou evidente essa necessidade, conduzindo à integração progressiva de estratégias complementares que permitissem aumentar o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

No **Basquetebol**, uma das estratégias mais utilizadas foi a organização das tarefas em circuito (Anexo 10). Após a explicação inicial dos conteúdos, demonstração e explicitação dos critérios de êxito, os alunos realizavam autonomamente as tarefas distribuídas pelos diferentes “postos”, enquanto a professora circulava pelos mesmos, observando e fornecendo feedback.

“A organização por estações revelou-se uma boa estratégia, tendo em conta as características da turma, permitindo manter os alunos constantemente envolvidos nas tarefas e aumentar o tempo de prática. A diversidade de tarefas também permitiu responder aos diferentes ritmos de aprendizagem e proporcionar múltiplas oportunidades de prática e aprendizagem aos alunos.”; Diário de Bordo, 10 de outubro

Foi neste contexto que a observação entre pares surgiu e assumiu maior expressão, constituindo uma das estratégias mais utilizadas durante a UD de Basquetebol. Enquanto um aluno executava, o colega observava o desempenho com base nos critérios presentes nas fichas de observação (Anexo 11), construídas com base nos critérios de êxito das habilidades exercitadas. Inicialmente, os alunos revelavam algumas dificuldades em identificar os aspetos técnicos relevantes e em fornecer feedback útil aos colegas. A utilização destes instrumentos permitiu orientar a observação, tornando-a mais intencional e estruturada. Progressivamente, os alunos passaram a demonstrar uma maior capacidade para analisar o desempenho dos pares, identificar erros e sugerir melhorias, assumindo um papel mais ativo no processo de aprendizagem.

Para além de reduzir tempos de espera e aumentar o envolvimento nas tarefas, esta estratégia revelou-se pertinente pelo facto de vários alunos evidenciarem dificuldades na compreensão das atividades propostas.

Siedentop (1991) refere que a informação que antecede a realização da tarefa motora assume um papel determinante para a qualidade da prática, sendo essencial que os alunos compreendam os objetivos, os critérios de sucesso e os aspetos organizacionais das atividades. Na mesma linha, Mesquita (1998) destaca que a forma como a instrução é realizada influencia a interpretação que os alunos fazem das tarefas e, conseqüentemente, a forma como estas são executadas. Para além da prática motora, a observação das execuções realizadas pelos colegas revelou-se uma importante fonte de aprendizagem. Ao observarem os outros alunos, muitos conseguiam compreender melhor os objetivos das tarefas, os critérios de êxito e os aspetos técnicos associados à sua execução. Esta estratégia aproximou-se dos pressupostos do ensino por pares, ao promover uma dinâmica de aprendizagem recíproca entre os alunos, incentivando as interações sociais, o desenvolvimento de competências de comunicação e a construção de um ambiente de aprendizagem mais colaborativo. Assim, a observação entre pares permitiu complementar a estrutura inicialmente proporcionada pelo MID através da colaboração, observação e apoio mútuo entre os alunos (Graça & Mesquita, 2011).

Na **Natação**, a adaptação destas estratégias surgiu relacionada à existência de alunos que, devido às especificidades da modalidade, não realizaram a prática. Esta situação implicou a criação de tarefas alternativas, sendo-lhes atribuídas funções de observadores e “professores” corrigindo os colegas, através do recurso a *skill cards* (Anexo 12). Embora esta estratégia não configurasse integralmente uma lógica de ensino por pares, manteve pressupostos semelhantes ao atribuir aos alunos um papel ativo na observação, análise e feedback dos desempenhos. A participação destes alunos não se limitou, por isso, a uma presença passiva na aula. A participação destes colegas e a utilização dos *skill cards* permitiram-lhes compreender os conteúdos, identificar aspetos técnicos relevantes e participar no processo de aprendizagem, transformando momentos de ausência de prática motora em oportunidades de aprendizagem e compreensão da modalidade, bem como ajudar os colegas na componente motora.

No **Voleibol** e no **Badminton**, as estratégias associadas ao MAC marcaram presença, as quais serão aprofundadas no estudo desenvolvido e apresentado no capítulo 6. A intervenção procurou promover contextos de aprendizagem mais centrados nos alunos, favorecendo a cooperação, a participação ativa e o envolvimento nas tarefas.

No **Voleibol**, a intervenção também se regeu pelo MAPJ. A sua implementação traduziu-se na utilização de situações de jogo modificadas e progressivamente mais complexas, através da adaptação do espaço, do número de jogadores e das regras,

procurando aproximar os alunos das exigências do jogo desde as fases iniciais da aprendizagem. As tarefas partiram de contextos mais simplificados (1x1, 2x2 e 3x3) e evoluíram gradualmente para formas de jogo mais próximas da realidade formal (4x4), privilegiando a compreensão do jogo, a tomada de decisão e a adaptação às exigências da tarefa (Mesquita, 2015). A utilização deste modelo revelou-se importante face à heterogeneidade da turma e às dificuldades evidenciadas na modalidade, permitindo ajustar as tarefas aos diferentes níveis de aprendizagem. A organização progressiva proporcionada pelo MAPJ facilitou igualmente a implementação de estratégias associadas ao MAC, permitindo conciliar o ensino dos conteúdos com a promoção da cooperação e do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

As experiências desenvolvidas no Voleibol e Badminton refletiram-se posteriormente na **Dança**, aproximando-se de alguns pressupostos do modelo, sobretudo ao nível da responsabilização individual e da participação dos alunos no processo de aprendizagem (Luttrell & Chambers, 2013). A experiência desenvolvida nesta modalidade permitiu compreender de forma mais evidente a importância de articular estratégias e formas de organização do ensino mais estruturadas com outras que promovessem uma maior autonomia dos alunos. Embora a unidade tenha começado com momentos mais orientados pela professora, destinados à apresentação de conteúdos, à demonstração de passos e esclarecimento de dúvidas, o desenvolvimento das aulas assentou progressivamente num trabalho mais autónomo por parte dos grupos de trabalho. Esta organização revelou-se enriquecedora, uma vez que permitiu manter o papel de facilitadora da professora sem limitar a participação dos alunos, aproximando, assim, a intervenção de uma lógica em que o professor atua como “guia ao lado”, criando condições para a aprendizagem e intervindo sobretudo através do acompanhamento e da monitorização do trabalho desenvolvido, tal como preconizado por Farias et al. (2024).

Os alunos participaram desde o início na formação dos grupos, na criação das coreografias e nas decisões relacionadas com a organização do trabalho. A intervenção centrou-se na atribuição de funções, tarefas e desafios aos diferentes grupos, promovendo uma participação mais ativa no processo de aprendizagem e constituíram oportunidades para que os alunos procurassem soluções e tomassem decisões de forma autónoma.

O trabalho autónomo desenvolvido pelos grupos favoreceu uma maior individualização do ensino, através da circulação entre grupos, do acompanhamento mais próximo, do esclarecimento de dúvidas, da atribuição de novos desafios e do

fornecimento de FB ajustado às necessidades identificadas. Esta intervenção permitiu adaptar as tarefas e apoiar o desenvolvimento das aprendizagens.

“Durante o trabalho autónomo dos grupos verifiquei maior envolvimento dos alunos e um ambiente de aula mais positivo. A possibilidade de circular entre grupos permitiu apoiar mais individualmente os alunos e acompanhar a evolução das coreografias.” (Diário de bordo, 30 de abril).

Integraram-se igualmente momentos de reflexão entre os grupos, incidindo sobre aspetos relacionados com a participação, o funcionamento do grupo e o trabalho desenvolvido, assumindo simultaneamente uma lógica de auto e heteroavaliação. Estes momentos aproximaram-se da componente de processamento/reflexão do grupo, incentivando os alunos a analisar o contributo individual e coletivo e a identificar estratégias de melhoria do trabalho realizado (Luttrell & Chambers, 2013). Questões como *“O grupo envolveu todos os elementos?”*, *“Escutámos as ideias dos colegas?”* ou *“Como podemos melhorar na próxima tentativa?”* foram utilizadas para apoiar estes momentos de reflexão e autorregulação (Anexo 13).

A implementação desta UD permitiu compreender que os pressupostos associados ao MAC podem assumir diferentes expressões em função dos objetivos e do contexto. Enquanto nas experiências anteriores o foco incidiu sobretudo na promoção da cooperação e do trabalho conjunto, nesta unidade assumiram maior relevância aspetos relacionados com a autonomia, a responsabilização e a tomada de decisão dos alunos.

A mobilização destes modelos e estratégias pedagógicas procuraram responder às necessidades dos alunos e promover aprendizagens significativas. Neste processo, tornou-se igualmente necessário refletir sobre a forma como essas aprendizagens eram acompanhadas e avaliadas.

4.8 Rever os Passos: Avaliação

A avaliação assume um papel central no processo de ensino-aprendizagem, acompanhando e regulando a intervenção pedagógica. Permite recolher informação sobre as aprendizagens dos alunos, apoiar a tomada de decisão e orientar o ensino. Nesta perspetiva, deixa de estar associada apenas à classificação e passa a ser entendida como um elemento que informa professores e alunos sobre os objetivos atingidos e aqueles que ainda necessitam de ser trabalhados. Guba e Lincoln (1981) referem, inclusive, que a avaliação resulta da articulação entre descrição e julgamento, envolvendo a recolha de informação e a formulação de juízos de valor que sustentam decisões pedagógicas.

No contexto do EP, a avaliação desenrolou-se através das três modalidades: diagnóstica, formativa e sumativa, cada uma com propósitos específicos, mas complementares no acompanhamento das aprendizagens. Para sustentar este processo recorreu-se a diferentes instrumentos de avaliação, destacando-se as grelhas utilizadas ao longo do estágio. Os instrumentos base já se encontravam definidos pela escola, mas em NE foram adaptados às necessidades das turmas, ajustando critérios (Anexo 14 e 15). Estas grelhas eram organizadas segundo escalas de apreciação de quatro níveis (1–4) e procuravam situar o desempenho dos alunos através de critérios previamente definidos e operacionalizados em indicadores de avaliação. Esta lógica aproxima-se da perspetiva da avaliação referenciada ao critério, centrada na utilização de instrumentos construídos em função dos objetivos e focalizados em indicadores pedagógicos concretos (Rosado & Silva, 1999).

A experiência prática permitiu ainda compreender que a utilização destes instrumentos exigia um equilíbrio entre rigor e exequibilidade. A tarefa de observação e preenchimento da grelha inicialmente foi uma dificuldade do processo avaliativo, devido ao elevado número de critérios definidos, conduzindo progressivamente à simplificação dos mesmos considerando apenas os mais relevantes. Esta experiência reforçou a importância da observação em EF e ganha maior expressão porque está constantemente presente nas práticas avaliativas (Batista et al., 2019).

A simplificação dos instrumentos procurou colocar a avaliação ao serviço da aprendizagem, utilizando-a não apenas para recolher informação, mas também para regular e orientar o processo de ensino-aprendizagem (Rosado & Silva, 1999).

“Hoje realizei a primeira avaliação formal da turma em Basquetebol. A quantidade de critérios e de alunos tornou a tarefa bastante exigente...após esta experiência reunimos em NE e percebemos que seria necessário simplificar e selecionar melhor os critérios, tornando-os mais funcionais e ajustados ao processo avaliativo.” (Diário de bordo, UD Basquetebol)

Outra estratégia para facilitar a observação passou pela criação de espaços específicos de observação, como por exemplo o campo de observação, permitindo centrar a atenção num número mais reduzido de alunos e critérios. Noutras situações, era o professor que circulava pelos diferentes espaços/campos, transformando temporariamente aquele local num momento de observação formal. Esta reorganização trouxe maior estrutura ao processo avaliativo e facilitou a recolha de informação.

A Avaliação Diagnóstica (AD) foi especialmente importante no início das UD, permitindo compreender os níveis de desempenho da turma e adequar o ensino às

necessidades identificadas. A sua realização permitiu identificar diferentes níveis dentro da turma, exigindo adaptações ao planeamento, às progressões pedagógicas e às estratégias implementadas.

“Tive de reformular a UD para responder a dois níveis de ensino distintos. Foi desafiante fazê-lo e, sobretudo, operacionalizá-lo na prática, mas a realização desta aula inicial foi fundamental para situar cada aluno, principalmente por se tratar de uma modalidade associada a fatores de risco.” (Diário de bordo, UD Natação)

Conhecer o ponto de partida dos alunos ajudou não apenas a organizar o ensino, mas também a interpretar o percurso realizado ao longo das unidades e a valorizar a evolução demonstrada. A literatura refere, inclusivamente, que a AD deve fornecer informações que permitam antecipar dificuldades e orientar o processo de ensino-aprendizagem (Bessa et al., 2024).

A avaliação formativa (AF) também assumiu um papel relevante ao longo do EP, sobretudo pela forma como influenciou a prática pedagógica. Chng e Lund (2018) referem que esta modalidade serve dois propósitos fundamentais, permitir ao professor rever e ajustar o ensino e possibilitar aos alunos conhecer o seu progresso.

À medida que fui compreendendo o potencial da avaliação para orientar as aprendizagens, comecei também a aproximar a minha prática dos pressupostos da Avaliação para a Aprendizagem. Abordagem que procura envolver os alunos no seu processo, ajudando-os a compreender onde se encontram, como podem evoluir e quais as estratégias para lá chegar, colocando o foco no aluno e na sua aprendizagem (Batista et al., 2019).

Esta preocupação esteve presente desde o início do EP. A importância da partilha dos critérios de avaliação, o FB descritivo e o envolvimento dos alunos nas reflexões sobre a própria aprendizagem eram temas recorrentes nas reuniões de NE.

Na prática, esta perspetiva concretizou-se através da apresentação dos critérios de avaliação, da utilização de exemplos de desempenho, do FB regular, das autoavaliações e de estratégias reflexivas, como os murais *“Hoje aprendi...”*, procurando promover uma maior consciência sobre o percurso realizado. Estas estratégias aproximam-se das propostas por *ETS Assessment Training Institute* (2009), nomeadamente a clarificação das metas de aprendizagem, o feedback regular e o envolvimento dos alunos na autorreflexão (Batista et al., 2019).

A Avaliação Sumativa (AS) trouxe outro tipo de desafio e responsabilidade. A literatura refere que esta modalidade de avaliação é habitualmente realizada no final da

unidade de ensino e tem como principal propósito atribuir uma classificação representativa do desempenho global dos alunos (Farias & Mesquita, 2022). Contudo, a experiência prática mostrou que a dificuldade não estava apenas na atribuição de uma nota, mas na forma de traduzir diferentes percursos numa classificação final. Alunos com elevado desempenho inicial, alunos que evidenciavam grande evolução ao longo da unidade ou alunos que demonstravam elevados níveis de esforço e persistência levantavam frequentemente dúvidas relativamente à forma como estes aspetos deveriam ser ponderados na classificação final. Esta reflexão reforçou a compreensão de que a avaliação ultrapassa a simples medição do desempenho, envolvendo inevitavelmente processos de interpretação e atribuição de valor sustentados por critérios técnicos e éticos (Bessa et al., 2024).

Estas perspetivas conduziram também a reflexões relacionadas com a adequação das situações de avaliação às características e necessidades dos alunos. Esta questão tornou-se particularmente evidente no Voleibol, em que a heterogeneidade dos níveis de desempenho colocou desafios distintos. Em alguns casos, a participação exclusiva em situações de jogo formal (4x4) limitava o envolvimento e a demonstração das aprendizagens por parte de alguns alunos, devido ao reduzido contacto com a bola. Por outro lado, também alguns alunos com níveis de habilidade superiores viam condicionada a demonstração da sua evolução técnica em contextos mais heterogéneos. Perante isto, procurou-se recorrer a formas de avaliação mais individualizadas, integrando situações reduzidas de jogo (2x2) e articulando momentos de avaliação em contextos heterogéneos e por níveis de desempenho. Esta opção encontra suporte na literatura, que defende a necessidade de adaptar as situações de aprendizagem e avaliação às necessidades e ao nível de desenvolvimento dos alunos (Bessa et al., 2024).

Outra questão que surgiu numa das conversas e reflexões desenvolvidas foi: o professor “demite-se” durante a avaliação? Inicialmente existia a ideia de que, durante os momentos avaliativos, o professor deveria limitar-se à observação e reduzir a intervenção pedagógica. A prática levou, no entanto, ao questionamento desta perspetiva. Colocar a avaliação ao serviço da aprendizagem e não apenas da certificação implica repensar o papel do professor (Batista et al., 2019). Se o objetivo continua a ser a aprendizagem, então o FB, a correção e a orientação não deixam de fazer sentido, mesmo em momentos formais de avaliação.

4.9 Interpretar a Coreografia: Observar e Refletir

A reflexão foi uma dimensão transversal ao longo de todo o EP. A literatura refere que esta não corresponde apenas a um conjunto de técnicas ou procedimentos específicos, constituindo antes uma forma de estar na profissão, assente no questionamento e na análise crítica da prática (Zeichner, 1993). Nesta perspetiva, a prática reflexiva permite aos professores interrogar as suas ações, revisitar experiências e analisar acontecimentos vividos, transformando-os em oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento (Oliveira & Serrazina, 2002). Os professores são, assim, incentivados a assumir uma postura de práticos reflexivos, questionando pressupostos, reconsiderando crenças e analisando criticamente a sua ação e utilizando a reflexão como suporte para compreender e melhorar a prática pedagógica (Zeichner, 1993).

Esta perspetiva aproximou-se da experiência vivida ao longo do estágio, uma vez que a reflexão surgiu frequentemente perante situações concretas da prática e esteve associada à procura de soluções e à introdução de mudanças. O próprio processo de ser professor exigiu esta postura: planear, implementar e avaliar implicou pensar continuamente sobre decisões, antecipar dificuldades e procurar soluções ajustadas ao contexto.

“percebi que esses desafios me faziam procurar soluções, e por isso passava grande parte do tempo a refletir sobre estratégias para melhorar a dinâmica da minha turma”

(Diário de Bordo, 28 de outubro).

Ao longo do EP, a própria natureza das reflexões foi se transformando. Numa fase inicial, o recurso a guiões orientadores de reflexão (Anexo 16) revelou-se importante, uma vez que ajudava a estruturar o pensamento e a direcionar a atenção para aspetos específicos da intervenção pedagógica, logo as reflexões eram mais descritivas e direcionados para a atuação do professor. Progressivamente, começaram a assumir um carácter mais crítico e aprofundado, direcionando-se para questões mais específicas relacionadas com os alunos, as aprendizagens e as estratégias pedagógicas utilizadas. Esta evolução destaca a importância dos momentos e instrumentos reflexivos no desenvolvimento profissional, permitindo ultrapassar uma lógica mais descritiva da prática.

Esta mudança tornou-se evidente nas reflexões registadas no diário de bordo. Em determinado momento, o foco passou a centrar-se na forma como os alunos experienciavam as tarefas propostas e no impacto destas no seu envolvimento e aprendizagem.

“quando os exercícios eram excessivamente técnicos, pouco desafiantes ou demasiado centrados na repetição, os alunos demonstravam menor envolvimento e participação. Pelo contrário, com a introdução de situações mais dinâmicas e desafios progressivos, observaram-se níveis superiores de motivação e empenho por parte da turma”

(Diário de Bordo, 12 de maio).

Esta situação conduziu não apenas à identificação da problemática, mas também ao questionamento das opções pedagógicas utilizadas e à procura de alternativas mais ajustadas às características dos alunos. Esta reflexão posterior assumiu-se igualmente como suporte para o reajustamento das aulas seguintes, permitindo redefinir estratégias, reformular tarefas e ajustar o planeamento em função das necessidades observadas, indo ao encontro da perspectiva de Bento (2003) que destaca a reflexão posterior à aula como base para a melhoria da ação pedagógica e reorganização do ensino.

A observação assumiu juntamente com a reflexão um papel transversal ao longo do EP, constituindo um suporte para a análise, tomada de decisão e reajustamento da prática. Para além dos momentos formais de avaliação, esta encontrava-se presente de forma contínua na intervenção pedagógica. Contudo, a prática pedagógica permitiu compreender que observar ultrapassa a simples ação de olhar. Tal como refere Sarmiento (2004), a observação implica selecionar, interpretar e atribuir significado à informação recolhida, sendo influenciada pelos focos de atenção e pelas intenções do observador.

Ao longo do EP tornou-se evidente que olhar não implica, necessariamente, ver. Perante a quantidade de informação presente em simultâneo nas aulas de EF, surgiu frequentemente a sensação de observar tudo e, simultaneamente, não conseguir aprofundar nada.

“O facto de ter uma turma grande e querer observar todos os alunos e verificar se estão a realizar corretamente as tarefas faz com que, muitas vezes, acabe por olhar sem conseguir realmente ver. Como não existia um foco específico, tornava-se difícil aprofundar qualquer aspeto do desempenho dos alunos.” **(Diário de Bordo, 4 de dezembro).**

Inicialmente existia a tendência para procurar observar todos os alunos e todas as dimensões do desempenho em simultâneo. No entanto, a prática demonstrou que esta tentativa conduzia frequentemente a observações superficiais e a dificuldades na recolha de informação relevante. Face a esta constatação, tornou-se necessário, definir focos específicos, priorizar critérios e criar estratégias que tornassem a observação mais intencional.

“Quando comecei a definir previamente aquilo que pretendia observar, por exemplo, seguir uma sequência de observação entre grupos, observar determinados pares ou centrar a atenção

apenas num critério de êxito específico, a observação tornou-se mais clara e funcional.”
(Diário de Bordo, 15 de janeiro)

Neste processo, as aulas observadas dos colegas estagiários e as reuniões em NE constituíram oportunidades para analisar criticamente a prática, discutir diferentes perspectivas e identificar possibilidades de melhoria.

Inicialmente, a multiplicidade de informações presentes em simultâneo tornava a observação desafiante. Neste contexto, a utilização de instrumentos de observação estruturados, como a ficha de observação in loco (Anexo 17), revelou-se uma ferramenta importante para orientar o processo de observação. Este instrumento permitia definir previamente os aspetos a observar, tornando a recolha de informação mais focada e intencional. Para além disso, servia de suporte às reuniões de NE funcionando como um guião para a discussão e análise das aulas observadas. Este processo evidenciou que observar e refletir não constituem ações isoladas, mas processos complementares que se influenciam mutuamente. A necessidade de selecionar focos, reorganizar a observação e reajustar estratégias mostrou que a observação implica inevitavelmente reflexão e que a reflexão se alimenta daquilo que é observado.

Ser professor exige uma postura crítica e reflexiva sobre a sua própria ação, bem como a capacidade de adaptar estratégias às necessidades e dificuldades dos alunos, constituindo-se estes pressupostos como elementos centrais na construção de práticas pedagógicas de qualidade (Batista et al., 2024). A reflexão também se revelou fundamental para romper ações rotineiras e promover maior autonomia profissional, incentivando a procura de novas estratégias, soluções e possibilidades de intervenção (Oliveira & Serrazina, 2002). A partir desta análise, tornou-se evidente que a construção de boas práticas pedagógicas dificilmente acontece sem reflexão, uma vez que é através dela que surgem o questionamento, a criação e a capacidade de transformar a prática pedagógica.

5. PARA ALÉM DA AULA: INTEGRAR A COMUNIDADE ESCOLAR

O envolvimento na vida escolar foi essencial para o meu desenvolvimento profissional, mostrando-me que a docência se aprende tanto nas interações diárias como nos momentos formais de ensino Nóvoa (2009, p. 30) lembra que “é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”, e esta ideia ganhou especial significado durante o EP, quando deixou de ser apenas teoria para se tornar experiência vivida. O contacto com docentes mais experientes de diferentes áreas, as

conversas informais na sala de professores e os momentos de partilha, dúvidas e reflexão revelaram-se marcantes ao longo do ano. Muitas vezes, uma perspectiva diferente ajudava-me a olhar para uma situação de outra forma, questionando decisões, encontrando alternativas e alargando a minha compreensão sobre a prática pedagógica.

Este envolvimento progressivo fez-me sentir que pertencia à escola, realçou a importância do trabalho em equipa e das relações construídas no local de trabalho. Numa profissão tão exigente e profundamente humana, com quem partilharia tantos dilemas e inquietações se não com aqueles que vivem diariamente os mesmos desafios? Uma das razões que sempre me aproximou da docência foi precisamente a possibilidade de me relacionar com pessoas, aprender com elas e crescer através da partilha. O que vai de encontro do veiculado por Nóvoa (2009) acerca do “professor coletivo”. O autor defende que a formação de professores deve valorizar o trabalho cooperativo e o exercício coletivo da profissão, reconhecendo que a competência coletiva é mais do que a soma das competências individuais.

Desde o início do EP que procurei assumir uma postura ativa no contexto escolar, procurando viver a escola para além do espaço formal da aula. Sempre que possível realizava o meu trabalho na sala dos professores, privilegiando estes momentos como espaços de observação, partilha e diálogo com docentes mais experientes.

Ao longo do ano letivo procurei igualmente envolver-me nas diferentes dinâmicas da escola, participando em reuniões, atividades promovidas pelo grupo de EF, eventos escolares e encontros do DE. Procurei ainda integrar-me na comunidade educativa através das relações estabelecidas com professores, funcionários e alunos, desenvolvendo progressivamente um sentimento de pertença ao contexto escolar.

Este envolvimento permitiu-me compreender melhor o funcionamento da escola e reforçou a ideia de que a docência ultrapassa amplamente o espaço da aula, construindo-se também através das relações, da participação e das experiências vividas no quotidiano escolar.

A participação nas reuniões da turma residente foi uma experiência importante para compreender a profissão docente para além do espaço formal da aula. Recordo especialmente as primeiras reuniões, realizadas numa fase em que ainda conhecia pouco os alunos e procurava compreender melhor as suas características, contextos e formas de estar. Estes momentos permitiram conhecer aspetos da realidade dos alunos que muitas

vezes não eram visíveis na aula. Em várias situações, estas informações ajudaram-me a interpretar melhor determinados comportamentos e atitudes.

Em várias situações, esta informação contribuiu para desenvolver uma visão mais empática e contextualizada sobre cada aluno, reforçando a ideia de que ensinar implica também conhecer, compreender e interpretar aqueles que estão à nossa frente. O contacto com a Diretora de Turma e com os restantes docentes permitiu ainda compreender melhor as suas funções, responsabilidades e o trabalho desenvolvido na articulação entre escola, alunos e encarregados de educação, oferecendo uma visão mais ampla sobre a turma e sobre o próprio papel do professor.

Esta vivência vai ao encontro ao que os autores Bastos et al. (2024) defendem, ao referirem que o professor deve procurar compreender os alunos para além da simples caracterização, conhecendo os seus contextos, interesses, motivações e realidades dentro e fora da aula. Importa olhar para a pessoa que mora em cada aluno, reconhecendo a sua individualidade e as diferentes realidades que transporta. O contacto próximo estabelecido com a turma residente ao longo do ano letivo permitiu aprofundar este conhecimento e construir relações de maior proximidade com os alunos (Anexo 18). Estas experiências permitiram desenvolver novos olhares sobre os alunos e reforçaram a importância de conhecer, compreender e interpretar quem está à nossa frente (Corte-Real et al., 2023).

5.1 A construção: Atividades em Ação

Ao longo do ano letivo participei ativamente em diversas atividades e eventos promovidos pela escola e pelo grupo disciplinar de EF. Para além da participação, estas experiências proporcionaram um envolvimento mais próximo com a dinâmica escolar, aportando aprendizagens significativas ao nível da organização, liderança, trabalho em equipa e gestão de eventos. Simultaneamente, estas experiências reforçaram a importância do plano de atividades da escola, enquanto espaço promotor de desenvolvimento e construção da identidade dos alunos, uma vez que estes crescem e vivenciam diferentes experiências no contexto escolar. De igual modo, estas vivências também marcaram o meu próprio percurso de construção da identidade profissional docente.

O Dia Europeu do Desporto Escolar constituiu um dos primeiros momentos de contacto mais próximo com o grupo disciplinar e com a dinâmica organizativa da escola. Neste evento, acompanhei os alunos nas diferentes dinâmicas propostas, colaborando na

gestão dos grupos e na logística necessária para garantir o bom funcionamento de um evento com múltiplas estações.

O Corta-Mato Escolar assumiu igualmente grande importância, tendo desempenhado funções relacionadas com a dinamização do aquecimento (Anexo 19) e o encaminhamento dos alunos ao longo da atividade. Para além do contacto direto com os alunos, esta experiência permitiu desenvolver competências associadas à liderança e compreender de forma mais concreta a organização de eventos com elevada participação.

Os torneios internos proporcionaram também experiências distintas relativamente à organização e logística, à gestão dos espaços, à distribuição de funções e à coordenação entre os diferentes intervenientes. O torneio de Voleibol destacou-se pelo maior envolvimento direto na organização e acompanhamento da atividade, permitindo um contacto mais próximo com alunos de diferentes turmas e uma participação mais ativa na dinâmica do evento. Para além disso, o acompanhamento da turma residente num contexto diferente do habitual revelou-se igualmente importante, permitindo observar outras dinâmicas, relações e formas de estar que nem sempre eram tão visíveis durante as aulas. O contexto competitivo permitiu também perceber a importância de supervisionar os alunos que desempenhavam funções de arbitragem, uma vez que a elevada envolvimento e entusiasmo associados aos jogos originavam frequentemente opiniões divergentes e algumas situações de conflito. Nestes momentos, tornou-se necessário intervir perante atitudes conflituosas, procurando preservar um clima competitivo positivo. Estas situações levaram-me ainda a refletir sobre a importância de prever, no regulamento do torneio, consequências claras para este tipo de comportamentos, incluindo a possibilidade de desqualificação das equipas, como forma de promover os valores de respeito e fair play.

O Sarau Final foi também um momento significativo do ano, não só por marcar o encerramento deste capítulo, mas também pelo envolvimento da comunidade escolar e por ser uma área em que me sinto particularmente à vontade. Colaborei na dinamização do evento, ajudando na organização e na coordenação das apresentações. Tive ainda a oportunidade de contribuir com uma coreografia de ginástica do DE e com a coreografia desenvolvida na UD de Dança pelas três turmas do NE bem como participar na atuação conjunta da mesma, integrando-me na apresentação e partilhando o momento com os alunos, o que reforçou o espírito de equipa e tornou o sarau ainda mais especial.

A Taça do Desporto Escolar foi uma das atividades mais significativas do EP. Desenvolvida em colaboração com outro NE, esta teve como objetivo apurar a turma do

7.º ano que representaria a escola na competição nacional, através da participação em diferentes modalidades.

A atividade foi idealizada e organizada integralmente pelos professores estagiários, envolvendo a elaboração do regulamento, o cartaz divulgativo (Anexo 20), a definição da organização, da distribuição das funções e toda a logística necessária. Este processo exigiu articulação constante, tomada de decisões, antecipação de constrangimentos, gestão de recursos e adaptação a imprevistos, permitindo desenvolver competências de liderança e trabalho em equipa.

Este projeto ganhou um significado importante pelo seu carácter inovador na escola. Embora já existisse a intenção de implementar algo semelhante, nunca tinha sido concretizado naquele formato. Por isso, foi especialmente gratificante receber o reconhecimento dos professores do grupo disciplinar, que valorizaram a iniciativa e a dinamização desenvolvidas pelos NC. O trabalho colaborativo ao longo de todo o processo permitiu fortalecer relações, partilhar responsabilidades e perceber, na prática, a importância da cooperação para alcançar um objetivo comum. Esta experiência reforçou o sentimento de competência e permitiu compreender a complexidade que está por detrás da organização de atividades escolares desta dimensão.

5.2 O Outro Palco: Desporto Escolar

O envolvimento no DE foi uma experiência marcante ao longo do estágio, permitindo viver a escola num contexto diferente da aula e assumir um papel mais próximo junto dos alunos.

O primeiro contacto ocorreu no DE de natação, no entanto, por ser uma modalidade com a qual estava mais familiarizada, optei por integrar o DE de Ginástica, procurando uma área que me permitisse aprender e desafiar-me mais.

Ao longo do ano acompanhei os treinos, participei na preparação das alunas para as competições e estive presente em vários encontros realizados noutras escolas. Neste contexto, assumi funções de apoio às alunas, organização das atividades e acompanhamento dos grupos.

Destaco especialmente o encontro realizado na escola (Anexo 21), no qual colaborei diretamente com a professora responsável na organização e operacionalização da atividade. Participei na preparação logística do evento, na montagem do material gímico, na organização dos espaços e na receção das restantes escolas.

Este contexto foi particularmente significativo pela relação construída com as alunas, pertencentes a faixas etárias mais baixas do que a turma residente, o que me proporcionou uma perspetiva diferente e novas experiências de acompanhamento pedagógico. Durante os encontros e competições senti, muitas vezes, que assumia um papel importante de apoio e orientação, sobretudo porque, para muitas delas, estas eram as primeiras experiências competitivas, marcadas por nervosismo, entusiasmo e várias emoções. A participação nestes encontros permitiu observar os alunos num contexto distinto daquele vivido nas aulas, proporcionando experiências competitivas, sociais e formativas bastante relevantes. Alguns registos destas atividades encontram-se apresentados no Anexo 22.

A integração no DE ganhou ainda mais significado pela relação estabelecida com a professora responsável, que me integrou ativamente no processo e valorizou o meu contributo. Tive oportunidade de sugerir ideias para os treinos e de colaborar na construção da coreografia apresentada no sarau final, especialmente na componente de dança contemporânea. A autonomia concedida, a liberdade criativa e o reconhecimento ao longo do processo foram fatores importantes de motivação e crescimento, reforçando o interesse por uma área com a qual, apesar da afinidade, nunca tinha tido um contacto tão aprofundado.

5.3 Entre Dois Ciclos: Da Estreia ao Final

A experiência no 2.º ciclo decorreu no âmbito da UD de Futebol, lecionada a uma turma do 5.º ano, apesar de ter sido uma experiência mais curta e realizada apenas no final do ano letivo, revelou-se bastante enriquecedora e permitiu-me contactar com uma realidade diferente daquela vivida com a turma residente do 12.º ano.

Desde as primeiras aulas destacou-se o entusiasmo e a motivação dos alunos perante as tarefas propostas, evidenciando uma predisposição muito positiva para a prática e uma participação marcada pela curiosidade e alegria. Os alunos envolviam-se facilmente nas tarefas e demonstravam grande receptividade às propostas apresentadas.

“Os alunos responderam bem a estratégias como o congela, o que é um fator positivo, pois consigo explorar abordagens mais lúdicas e criativas”; **Diário de Bordo, aula nº1.**

O contacto com esta faixa etária, permitiu-me perceber que existe uma maior abertura para dinâmicas lúdicas e criativas, sendo possível recorrer a estratégias mais diversificadas e motivadoras, às quais os alunos aderem facilmente. O próprio “Jogo da Raposa” evidenciou esta ideia, tendo sido identificado pelos alunos como uma das tarefas

de que mais gostaram, juntamente com o jogo final, permitindo compreender melhor as motivações da turma.

As aulas permitiram também compreender melhor algumas especificidades pedagógicas associadas a esta faixa etária. Inicialmente senti algumas dificuldades ao nível da linguagem, uma vez que estava habituada ao contacto com alunos mais velhos e a recorrer a terminologia mais técnica, nem sempre ajustada à realidade destes alunos.

“...termos como pé dominante não foram imediatamente compreendidos, sendo necessário recorrer a explicações mais simples, ou seja, normalmente a mão que escrevem”;

Diário de Bordo, aula nº2.

Ao mesmo tempo, tornou-se evidente que as regras necessitavam de ser claras, as transições rápidas e as tarefas dinâmicas para manter a atenção dos alunos. Esta experiência reforçou a ideia de que, nestas faixas etárias é fundamental manter os alunos o máximo tempo possível em atividade motora, manter também a disciplina e as regras.

A própria modalidade lecionada foi também uma oportunidade de aprendizagem.

O futebol não era inicialmente a área em que me sentia mais confortável, o que me levou a pesquisar mais, a procurar estratégias e a refletir de forma mais aprofundada sobre a forma de abordar os conteúdos.

“Escolhi o futebol em vez da ginástica para me desafiar e ter novas aprendizagens”;

Diário de Bordo, dia 16 de abril.

Neste processo de adaptação ao 2.º ciclo, o contacto com uma PC diferente constituiu uma experiência estimulante, permitindo observar outras formas de intervenção pedagógica e compreender melhor as especificidades deste ciclo de ensino. Esta oportunidade contribuiu para ampliar a minha perspetiva sobre a prática pedagógica e reforçou a importância da aprendizagem decorrente do contacto com diferentes contextos e profissionais.

As características desta experiência proporcionaram um contexto de trabalho mais autónomo, uma vez que os horários e a organização das atividades nem sempre permitiam a presença e a partilha frequente com os restantes elementos do NE. Neste contexto, foi necessário assumir uma maior autonomia na tomada de decisão e na condução da intervenção pedagógica, desenvolvendo gradualmente uma maior confiança na minha capacidade de agir e decidir de forma independente. Por ter ocorrido numa fase mais avançada do EP, esta experiência permitiu igualmente reconhecer uma maior segurança na intervenção, sem deixar de manter uma postura crítica e reflexiva perante a prática.

O percurso desenvolvido no 2.º ciclo permitiu desconstruir algumas expectativas iniciais e ampliar a minha visão sobre os diferentes contextos de ensino. Embora

inicialmente sentisse uma maior afinidade por esta faixa etária, a experiência no secundário acabou por me surpreender positivamente. Ainda assim, o contacto com o 2.º ciclo reforçou o gosto por trabalhar com crianças, sobretudo pela proximidade, espontaneidade e relação afetiva que se estabelece com os alunos.

6. DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Envolvimento e Cooperação dos Alunos na Educação Física: Um Estudo de Investigação-Ação⁴ suportado na aprendizagem cooperativa

RESUMO

A Aprendizagem Cooperativa tem sido reconhecida como um modelo pedagógico centrado no aluno, com potencial para promover o envolvimento, reforçar a cooperação e favorecer experiências de aprendizagem mais significativas em Educação Física. Contudo, baixos níveis de empenho, reduzida proatividade e dificuldades na cooperação entre alunos podem comprometer a qualidade das aprendizagens e das dinâmicas de aula. Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo analisar de que forma a implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa influenciou os níveis de empenho, envolvimento e cooperação dos alunos em aulas de Educação Física, procurando simultaneamente compreender o seu contributo para a promoção de experiências de aprendizagem mais significativas. O estudo assumiu uma natureza de investigação-ação, desenvolvida numa escola pública, no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Participaram 25 alunos do 12.º ano (11 do sexo masculino e 14 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos. A caracterização inicial da turma recorreu ao Meaningful Experiences in Physical Education Survey, cujos resultados sustentaram a planificação da intervenção pedagógica, desenvolvida ao longo de 18 aulas das unidades didáticas de voleibol e badminton. A recolha de dados integrou instrumentos quantitativos e qualitativos, incluindo questionários, entrevista coletiva semiestruturada, diário de bordo, murais, reflexões dos alunos e conversas informais. Os dados quantitativos foram analisados através de estatística descritiva e os qualitativos por análise temática dedutiva. Os resultados evidenciaram dificuldades iniciais na constituição de grupos heterogéneos, preferência por colegas de afinidade e menor perceção de desafio, associada a sentimentos de exposição e comparação. Verificaram-se posteriormente melhorias ao nível da cooperação, do envolvimento e da qualidade das interações entre os alunos, observando-se maior aceitação dos grupos heterogéneos, reforço do apoio entre pares e maior responsabilização nas tarefas. Globalmente, a Aprendizagem cooperativa revelou

⁴*Estudo apresentado no encontro de investigação jovem da Universidade do Porto (IJUP '26) (Anexo 23.)

potencial para promover ambientes de aprendizagem mais inclusivos e significativos em contexto de EF.

Palavras-Chave: COOPERAÇÃO; MODELO CENTRADO NO ALUNO; EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS.

ABSTRACT

Cooperative Learning has been recognised as a student-centred pedagogical model with the potential to promote student engagement, strengthen cooperation, and foster more meaningful learning experiences in Physical Education. However, low levels of commitment, limited proactivity, and difficulties in cooperation may compromise the quality of learning and classroom dynamics. Therefore, this study aimed to analyse how the implementation of Cooperative Learning strategies influenced students' commitment, involvement, and cooperation in PE classes, while simultaneously exploring its contribution to promoting more meaningful learning experiences. The study followed an action-research design and was conducted in a public school in the district of Aveiro within the Professional Internship of the master's degree in teaching physical education in Basic and Secondary Education. Twenty-five 12th-grade students participated in the study (11 males and 14 females), aged between 16 and 19 years. Initial class characterization was conducted using the Meaningful Experiences in Physical Education Survey, and the results informed the planning of the pedagogical intervention, which was implemented over 18 lessons during the Volleyball and Badminton units. Data collection included quantitative and qualitative instruments, namely questionnaires, a semi-structured focus group interview, teacher diary notes, classroom murals, students' reflections, and informal conversations. Quantitative data were analysed through descriptive statistics, while qualitative data were analysed using deductive thematic analysis. Initial findings revealed difficulties in forming heterogeneous groups, preference for affinity peers, and lower perceptions of challenge, associated with feelings of exposure and comparison. Subsequently, improvements were observed in cooperation, involvement, and the quality of peer interactions, with greater acceptance of heterogeneous groups, enhanced peer support, and increased responsibility during tasks. Overall, Cooperative Learning showed potential to promote more inclusive and meaningful learning environments in Physical Education.

Keywords: COOPERATION; STUDENT-CENTERED TEACHING; MEANINGFUL EXPERIENCES.

6.1 Introdução

Como refere Bento (2021, p.11), “ninguém se ergue, levanta voo e vai longe sem alguém em quem confiar”. A educação constitui um processo profundamente relacional, assente na partilha, na interação e na construção conjunta do conhecimento. Os seres humanos desenvolvem-se em interação com os outros, num processo contínuo de criação e transformação, pelo que aprender implica necessariamente cooperar, comunicar e estabelecer relações significativas (Bento, 2021).

Esta perspetiva assume particular relevância no contexto da EF, uma vez que esta disciplina, pela sua natureza prática e interativa, constitui um espaço privilegiado de aprendizagem, no qual os alunos participam ativamente, sendo chamados a agir, decidir, interagir e refletir. Assim, a aprendizagem deve ser entendida como um processo ativo, social e contextualizado, no qual os alunos assumem um papel central na construção do seu próprio conhecimento (Graça & Mesquita, 2007).

No âmbito da EF, a promoção de experiências de aprendizagem significativas, assume especial importância, procurando que os alunos compreendam o que realizam e atribuam valor às atividades, reconhecendo a sua utilidade e relevância para a vida. A literatura destaca características associadas a experiências significativas na EF, nomeadamente a promoção de interações sociais positivas, o desenvolvimento da competência motora, o prazer na realização das atividades e a relevância pessoal das aprendizagens (Godoi et al., 2026). Deste modo, torna-se fundamental que as experiências vividas nas aulas sejam significativas para os alunos.

A qualidade dessas experiências vividas nas aulas depende, em grande medida, da forma como os alunos participam, interagem e se envolvem nas tarefas propostas, influenciando diretamente a sua motivação e a construção das aprendizagens (Bailey et al., 2009; Kirk, 2013). Apesar disso, a realidade das aulas evidencia algumas limitações, nomeadamente baixos níveis de empenho, reduzida proatividade e dificuldades na cooperação entre alunos. Estas limitações têm sido associadas à predominância de abordagens pedagógicas mais tradicionais, centradas na instrução direta e na execução técnica, nas quais o aluno assume um papel mais passivo (Graça & Mesquita, 2007).

Perante este cenário, emerge a necessidade de privilegiar modelos pedagógicos centrados no aluno, capazes de promover um maior envolvimento, autonomia e qualidade das interações, contribuindo para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas. É neste contexto que Aprendizagem Cooperativa (AC) se assume como um modelo pedagógico fundamental no ensino, ao incentivar a interação positiva entre os

alunos e ao colocá-los no centro do processo de ensino-aprendizagem promover a interação positiva entre pares (Dyson & Casey, 2016).

No contexto da EF, a AC operacionaliza-se através do trabalho em pequenos grupos heterogêneos, procurando promover a troca de conhecimentos, diferentes perspectivas e a construção partilhada das aprendizagens (Dyson & Casey, 2016). A sua implementação tem sido associada a benefícios nos domínios motor, cognitivo, social e afetivo, contribuindo para experiências educativas mais amplas e integradas (Casey & Goodyear, 2015). Para além do desenvolvimento social, esta abordagem favorece o envolvimento dos alunos, o trabalho em equipa, a comunicação e a aprendizagem entre pares.

A cooperação assume, assim, um papel central no processo de aprendizagem, deixando de ser apenas uma competência a desenvolver para se tornar também um meio para aprender. Esta ideia aproxima-se da perspectiva construtivista apresentada por Metzler (2017) segundo a qual o conhecimento é construído com, através e para os outros, valorizando a interação e a participação ativa dos alunos na construção das aprendizagens.

Para que o trabalho em grupo se traduza efetivamente em aprendizagem, a literatura destaca a necessidade de integrar cinco elementos fundamentais: interdependência positiva, interação promotora, responsabilidade individual, competências interpessoais e processamento de grupo (Johnson & Johnson, 2018). Estes elementos constituem a base do modelo e distinguem a AC da simples organização dos alunos em grupos. Neste contexto, os alunos assumem diferentes papéis e responsabilidades, desenvolvendo competências sociais como a cooperação, a comunicação, a empatia e a aceitação da diversidade, articuladas com as restantes dimensões da aprendizagem (Fernández-Río, 2017a).

A relevância desta abordagem torna-se ainda mais evidente quando analisadas as experiências significativas em EF. A literatura tem demonstrado que os alunos atribuem maior significado às experiências quando estas envolvem interação social, desafio, prazer, perceção de competência e relevância pessoal (Beni et al., 2017). Estudos mais recentes mostram igualmente que abordagens pedagógicas mais dinâmicas e participativas promovem maior envolvimento, diversão e significado nas aulas de (Alshuraymi & Hastie, 2024). Atendendo às características da AC, esta abordagem apresenta potencial para contribuir para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas, ao valorizar a interação, a participação ativa e a aprendizagem partilhada.

Foi neste enquadramento que surgiu o interesse pelo presente estudo. A observação da turma evidenciou reduzido envolvimento nas tarefas, menor proatividade e tendência para interagir predominantemente com colegas de maior afinidade, traduzindo dificuldades ao nível da cooperação e da dimensão social da aprendizagem. Esta realidade evidenciou a necessidade de implementar estratégias que promovessem maior envolvimento, reforçassem as interações entre alunos e favorecessem experiências mais significativas em contexto de aula.

Atendendo a estas necessidades, a AC foi selecionada como abordagem pedagógica da intervenção, pelo potencial que apresenta na promoção da cooperação, da participação ativa e das interações entre alunos.

Assim, o presente estudo teve como objetivo analisar de que forma a implementação de estratégias de AC influenciou os níveis de cooperação, empenho e envolvimento dos alunos em contexto de aula de EF.

6.2 Metodologia

O presente estudo foi realizado no ano letivo de 2025/2026, numa escola pública e insere-se no âmbito do EP supervisionado do MEEFBS, assumindo uma natureza de investigação-ação. Esta abordagem caracteriza-se pela intervenção direta no contexto educativo, permitindo ao professor investigar a sua própria prática pedagógica, com o objetivo de promover melhorias no processo de ensino-aprendizagem, através de um processo cíclico de planeamento, ação, observação e reflexão (Kemmis & McTaggart, 1988).

6.2.1 Participantes

Participaram no estudo 25 alunos do 12º ano de escolaridade, do curso de Línguas e Humanidades de uma escola pública portuguesa. Os participantes tinham idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos, sendo 11 do sexo masculino e 14 do sexo feminino. A seleção dos participantes foi realizada por conveniência, uma vez que compõem a turma atribuída no âmbito do EP supervisionado. Considerando a natureza do estudo, os participantes foram envolvidos diretamente no processo de intervenção pedagógica, assumindo um papel ativo na construção das aprendizagens e dinâmica das aulas, de acordo com os princípios deste tipo de abordagem (Kemmis & McTaggart, 1988).

6.2.2 Desenho da Intervenção Pedagógica

O desenho da intervenção pedagógica foi estruturado de acordo com a lógica da investigação-ação proposta por Kemmis e McTaggart (1988) assente num processo

contínuo e reflexivo de planeamento, ação, observação e reflexão. Atendendo às especificidades do contexto e aos objetivos do estudo, a intervenção integrou uma fase inicial de diagnóstico, destinada à identificação das necessidades e problemática da turma, seguida da implementação progressiva das estratégias pedagógicas e do seu reajustamento contínuo ao longo do processo.

Fase 1- Diagnóstico Inicial (1.º período)

Durante o 1.º período, recorrendo à observação das aulas e aos registos do diário de bordo, foram identificadas dificuldades relacionadas com o baixo empenho, reduzida proatividade e dificuldades de cooperação entre os alunos, nomeadamente resistência à formação de grupos mistos e tendência para trabalhar sempre com os mesmos colegas.

De forma complementar esta informação da turma, no início do 2.º período, foi aplicado o questionário *Meaningful Experiences in Physical Education Survey* (MEPES) como instrumento de diagnóstico e contextualização da turma, permitindo caracterizar as perceções dos alunos relativamente às experiências nas aulas EF e apoiar a definição da intervenção pedagógica.

Fase 2- Planeamento (início do 2.º período)

Após a identificação da problemática, procedeu-se à pesquisa e análise do modelo da AC bem como à definição de estratégias pedagógicas ajustadas às necessidades dos alunos da turma. Foi elaborado um PL inicial que funcionou como guião orientador da intervenção, embora com carácter flexível e adaptativo.

A intervenção pedagógica foi estruturada ao longo de 18 aulas, integradas nas unidades didáticas de voleibol e badminton, procurando integrar os cinco princípios basilares da AC: interdependência positiva, interação promotora, responsabilidade individual, competências interpessoais e processamento/reflexão de grupo.

Fase 3- Implementação e reajustes contínuos (2º e 3º período)

As aulas foram organizadas segundo a estrutura habitual (parte inicial, fundamental e final), incorporando estratégias de natureza cooperativa adaptadas às características das tarefas e dos alunos. Na parte inicial, privilegiaram-se dinâmicas de grupo e jogos cooperativos (ex.: jogos de quebra-gelo, desafios em pares e pequenos grupos), com o objetivo de promover o envolvimento dos alunos e favorecer a interação entre diferentes colegas. Na parte fundamental, as tarefas também foram estruturadas de modo a promover os princípios da AC, recorrendo à organização dos alunos em pares e pequenos grupos heterogéneos, de forma a desafiá-los a trabalhar com diferentes colegas

ao longo das aulas e a participar em tarefas em que o sucesso dependia do contributo de todos os elementos do grupo. As estratégias foram mobilizadas em diferentes situações pedagógicas e ajustadas às especificidades das modalidades, incluindo exercícios analíticos, situações de jogos reduzidos, bem como atividades de criação de exercícios pelos próprios alunos. Na parte final, realizaram-se breves momentos de reflexão, orientados para a análise do contributo individual, bem como para a identificação de aprendizagens e aspetos a melhorar.

Durante o processo, ocorreram sucessivos microciclos de planeamento, ação, observação e reflexão, característicos da investigação-ação proposta por Kemmis e McTaggart (1988). As estratégias foram continuamente observadas, refletidas e reajustadas em função das respostas dos alunos, das dificuldades observadas e do nível de envolvimento da turma. Neste âmbito, foram reforçadas estratégias de interdependência positiva, introduzidos diferentes papéis nos grupos.

A operacionalização destas estratégias, encontra-se sintetizada conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2- Operacionalização da intervenção pedagógica		
Elementos da AC	Descrição	Estratégias mobilizadas
<u>Interdependência positiva</u>	O sucesso da tarefa dependente do contributo de todos os elementos do grupo.	Estafeta cooperativas; Exercícios em grupo com objetivos comuns no voleibol e badminton.
<u>Interação promotora</u>	Os alunos apoiam-se mutuamente e interagem de forma direta, promovendo a comunicação cara a cara.	Momentos de feedback entre pares (ex.: <i>skill cards</i>); Organização de tarefas em pares e pequenos grupos.
<u>Responsabilidade individual</u>	Cada elemento assume um papel e responsabilidade no desempenho das tarefas do grupo.	Atribuição de diferentes papéis definidos (treinador, registador, incentivador).
<u>Competências interpessoais</u>	Desenvolvimento de competências sociais, como comunicação, cooperação e tomada de decisão.	Dinâmicas de grupo (jogos de quebra-gelo, desafios cooperativos...) Criação de exercícios pelos alunos.
<u>Processamento de grupo</u>	Reflexão conjunta sobre o desempenho do grupo.	Momentos de reflexão final; Autoavaliações e murais.

Importa referir que alguns elementos da AC, nomeadamente a interdependência positiva “coração da AC” e os momentos de reflexão, assumiram um carácter transversal ao longo de toda a intervenção. Deste modo, a organização da intervenção procurou responder à problemática identificada.

6.2.3 Instrumentos

Para a recolha de dados foram utilizados instrumentos de natureza quantitativa e qualitativa, permitindo uma compreensão mais abrangente da problemática em estudo.

Foi aplicado o questionário de diagnóstico MEPES (Alshuraymi & Hastie, 2024), na versão validada para português por Godoi, Graça e Batista (2024), que permite analisar as perceções dos alunos relativamente às suas experiências significativas em EF. O instrumento é composto por 20 *itens* de resposta fechada, organizados em cinco dimensões como a interação social, competência motora, desafio, divertimento e aprendizagem pessoalmente relevante, consideradas fundamentais na promoção de experiências significativas na disciplina. Cada dimensão integra quatro *itens*, avaliados através de uma escala do tipo *Likert* de 5 pontos variando entre “discordo totalmente” e “concordo totalmente”. O questionário inclui ainda duas questões de resposta aberta, nas quais os alunos são convidados a descrever uma experiência positiva (significativa) e uma negativa vivenciadas nas aulas de EF (Anexo 24).

Ao longo do processo da investigação foram utilizados instrumentos complementares de natureza qualitativa, nomeadamente o diário de bordo da EE com notas relativamente às observações sobre o envolvimento e cooperação entre os alunos nas tarefas propostas.

Foram elaborados três murais (Anexo 25), com objetivos distintos, orientados para explorar concepções, sentimentos e aprendizagens dos alunos relativamente à cooperação.

Para além disso, foram promovidos momentos de reflexão final com a turma, orientados para a partilha de opiniões e sentimentos relativamente às experiências nas aulas e da cooperação nas atividades desenvolvidas. Estes momentos foram complementados com conversas informais com os alunos, que permitiram recolher perceções de forma mais espontânea. Os registos destas reflexões foram realizados pela professora logo após a aula, sob a forma de notas de campo no diário de bordo.

No final do estudo, foi aplicado um questionário (Anexo 26) elaborado pela EE e validado sob o ponto de vista do conteúdo e propósito por uma especialista em pedagogia do desporto, com o objetivo de recolher a perceção dos alunos sobre a intervenção implementada. Este instrumento foi construído com base no *Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo* Fernandez-Rio et al. (2017b) e na operacionalização prática dos cinco elementos essenciais da Aprendizagem Cooperativa descrita (Fernandez-Rio et al., 2017c). O questionário integrou *itens* relacionados com a cooperação, relações interpessoais, envolvimento/empenho e desafio/significado das atividades, incluindo

afirmações como “Para cumprir as tarefas, era necessário cooperar”, “Foi importante trabalhar com colegas diferentes ao longo das aulas” e “A cooperação tornou as aulas de Educação Física mais significativas para mim”. O instrumento foi estruturado com base numa escala de resposta do tipo *Likert*, variando entre 1 (“discordo totalmente”) e 5 (“concordo totalmente”), permitindo avaliar o grau de concordância dos alunos relativamente às afirmações apresentadas.

Por fim, foi realizada uma entrevista coletiva semiestruturada que visou captar as percepções e experiências dos alunos relativamente à intervenção implementada, mantendo simultaneamente flexibilidade na condução da entrevista (Bogdan & Biklen, 1994). A preparação da entrevista implicou a seleção dos participantes, procurando garantir diversidade a nível motor e social, de forma a captar diferentes perspetivas e obter uma visão mais representativa da turma. A elaboração do guião de questões (Anexo 27) e a validação do instrumento por uma especialista em pedagogia do desporto. O guião foi organizado em torno de diferentes temáticas relacionadas com os objetivos do estudo, nomeadamente: percepções iniciais sobre as aulas, empenho e participação dos alunos, cooperação e dinâmica da turma, relações interpessoais, dificuldades sentidas durante as atividades cooperativas e significado atribuído às experiências vivenciadas nas aulas de EF.

Foram incluídas questões como “De que modo as dinâmicas cooperativas influenciaram a forma como a turma funcionava?”, “Trabalhar com colegas diferentes mudou alguma coisa no ambiente da turma?” ou “O que é que gostaram mais nestas aulas?”, procurando aprofundar as percepções dos alunos relativamente ao impacto da AC na sua participação, cooperação e envolvimento nas aulas.

A entrevista funcionou como complemento qualitativo ao questionário final, permitindo aprofundar e compreender de forma mais detalhada as experiências e percepções dos alunos relativamente à intervenção.

6.2.4 Procedimentos de recolha e de análise dos dados

A recolha de dados iniciou-se com a aplicação do questionário MEPES, realizado no dia 29 de janeiro de 2026, correspondente ao início do 2º período letivo. Antes do preenchimento, os alunos receberam informações sobre os objetivos e procedimentos do estudo, e foi assegurado o carácter voluntário da participação através da obtenção do consentimento informado (Anexo 28).

Na fase final da intervenção, realizada no início do 3º período (14 de abril de 2026), procedeu-se à aplicação do questionário final e à realização de uma entrevista coletiva semiestruturada. Os questionários foram preenchidos na plataforma Google Forms em contexto de aula, sob supervisão da EE, os alunos demonstraram compreensão e receptividade ao mesmo.

Os dados quantitativos recolhidos foram posteriormente exportados para o software IBM SPSS Statistics (versão 31.0), onde foram realizado o tratamento e a análise estatística dos dados. Para o efeito, recorreu-se à estatística descritiva, incluindo o cálculo de médias, desvios-padrão e medianas.

Os dados qualitativos provenientes da entrevista, das respostas abertas dos questionários, do diário de bordo, dos murais, das reflexões dos alunos e das conversas informais foram recolhidos ao longo da intervenção pedagógica. A entrevista coletiva foi gravada em áudio e posteriormente transcrita na íntegra, de forma a permitir a sua integração no processo de análise dos dados qualitativos. Posteriormente, os dados foram organizados e analisados através de análise temática de natureza dedutiva, inspirada nos princípios propostos por Braun & Clarke (2006), sendo os temas definidos a priori com base nos objetivos do estudo. Procedeu-se à leitura integral dos dados qualitativos e à sua codificação, permitindo a organização dos códigos em temas e subtemas e a interpretação das perceções e experiências dos alunos no contexto da intervenção.

A análise permitiu identificar e organizar temas relacionados com a cooperação, relações interpessoais, envolvimento, empenho, desafio e significado das experiências vivenciadas nas aulas. O Quadro 3 apresenta a organização dos temas, subtemas/códigos e exemplos de unidades de registo identificadas na análise temática dedutiva dos dados qualitativos.

Quadro 3- Dados da análise temática

Tema	Subtema / Código	Exemplo de unidade de registo
1. Cooperação	1.1 Trabalho com diferentes colegas	“habituar-nos a jogar com pessoas diferentes”
	1.2 Entreajuda	“começámos a ajudar mais os colegas e já não pensávamos só em nós”
	1.3 Feedback e aprendizagem entre pares	“quando dizíamos ‘tenta fazer assim’, a pessoa conseguia e a equipa melhorava”
2. Envolvimento e Empenho	2.1 Maior empenho/motivação	“empenharam-se mais do que o habitual”
	2.2 Evolução/progresso	“todos melhoraram neste período”
3. Relações Interpessoais	3.1 Comunicação/interação	“falar mais com o outro”
	3.2 União/melhoria do ambiente	“já não havia reclamações dos grupos”

	3.3 Resistência inicial / zona de conforto	“mantinham-se com os colegas habituais”
4. Desafio e Significado	4.1 Frustração/dificuldade	“no início senti frustração”
	4.2 Atividades significativas	“atividade diferente e criativa, nunca tinha feito”

6.3 Resultados

O ponto da partida

No início do estudo os dados do questionário inicial (Tabela 1) revelaram que os alunos tinham uma percepção globalmente positiva da EF, uma vez que todas as dimensões apresentaram valores médios superiores a 3,5 numa escala de *Likert* de 1 a 5.

Tabela 1-Resultados do questionário de diagnóstico MEPES

Dimensão	M ± DP
Interação Social	4,28 ± 0,74
Desafio	3,70 ± 0,97
Divertimento	3,97 ± 0,97
Competência Motora	3,80 ± 0,93
Aprendizagem Pessoalmente Relevante	3,80 ± 0,92

Nota: Os valores são expressos em Média (M) ± Desvio Padrão (DP).

Estes resultados permitiram caracterizar o ponto de partida da turma e apoiar a definição da intervenção pedagógica, realçando a importância atribuída às interações sociais e a existência de dificuldades relacionadas com o envolvimento, cooperação e adequação das tarefas. A observação inicial da turma e os registos do diário de bordo complementaram estes dados, permitindo identificar resistência ao trabalho com diferentes colegas e reduzida participação em algumas atividades cooperativas.

Dimensões da Aprendizagem Cooperativa

De forma transversal, os dados qualitativos recolhidos ao longo da intervenção corroboraram os resultados quantitativos obtidos nas diferentes dimensões analisadas, permitindo aprofundar a compreensão das percepções e experiências dos alunos.

Cooperação

Com o objetivo de compreender as transformações da percepção dos alunos relativamente à cooperação, foram analisados os murais construídos no início e no final da intervenção. A Figura 1 apresenta o mapa conceptual elaborado a partir das palavras e ideias associadas pelos alunos ao conceito de cooperação nos dois momentos.



Figura 1- Mapa conceitual cooperação

A análise dos murais permitiu observar uma reconfiguração da compreensão do conceito de cooperação. Numa fase inicial, os alunos associavam a cooperação sobretudo a ideias mais imediatas e genéricas, como “ajudar”, “equipa”, “união” e “trabalhar em grupo”. No mural final, surgiram conceitos mais elaborados e diversificados, como “empatia”, “aprendizagem”, “resiliência”, “espírito de equipa” e “ajudar o colega”, evidenciando uma compreensão mais ampla da cooperação enquanto processo associado à aprendizagem, comunicação e responsabilidade coletiva.

Os resultados quantitativos reforçaram esta perceção, apresentando valores elevados na dimensão Cooperação ($4,38 \pm 0,72$). A análise das medianas dos *itens* associados a esta dimensão evidenciou igualmente valores entre 4 e 5 na maioria dos indicadores, particularmente nos *itens* relacionados com cooperação nas tarefas, ajuda entre colegas e aprendizagem entre pares (Gráfico 1).

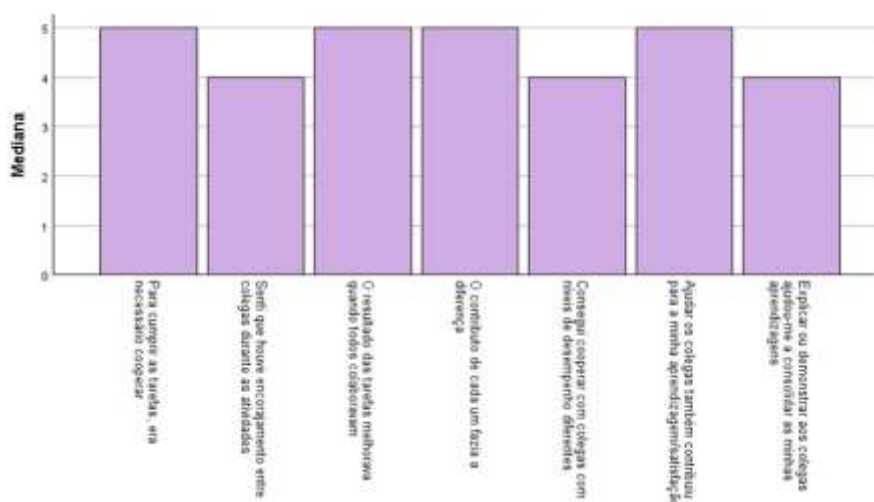


Gráfico 1- Mediana dos itens da dimensão cooperação

Trabalho com diferentes colegas

Numa fase inicial, surgiram resistências à formação de grupos heterogêneos e ao trabalho com colegas fora do seu círculo habitual, verificando-se uma tendência para os alunos permanecerem nos grupos de conforto.

“...pedi que formassem pares diferentes do que estão habituados, mas mantiveram-se com os amigos então solicitei a formação de pares mistos, uma vez que observei uma clara separação por género, com pouca interação entre rapazes e raparigas.” (Diário de Bordo, 29 de janeiro.)

Com o decorrer das aulas, esta resistência foi diminuindo, evidenciando maior aceitação dos grupos com diferentes colegas. Face às dificuldades iniciais relacionadas com a resistência à formação de grupos heterogêneos, foram implementadas diferentes estratégias de constituição de grupos, procurando promover a interação entre diferentes colegas de forma mais natural.

“Os alunos mostraram-se entusiasmados com o primeiro exercício lúdico de cooperação e foi uma boa estratégia para se agruparem rapidamente em pares e trabalharem com diferentes colegas sem se aperceberem...jogar ao mata de mãos dadas com o seu par e ao apito tinham rapidamente de trocar de par.” (Diário de bordo, 10 de fevereiro)
“Observei que ninguém reclamou dos grupos desta vez” (Diário de Bordo, 3 de março.)

As respostas abertas evidenciaram igualmente perceções positivas relativamente ao trabalho em grupo e à interação com diferentes colegas, embora alguns alunos tenham referido dificuldades associadas às diferenças de desempenho.

“...ao estar com uma colega de nível mais baixo não conseguia mostrar o melhor que sei fazer...” (Conversa informal)

Estes dados ajudam a compreender a variabilidade observada nos resultados quantitativos, evidenciada pelo desvio-padrão da dimensão Cooperação.

Entreajuda

Ao longo da intervenção, começaram a surgir comportamentos mais consistentes de entreajuda, particularmente no apoio a colegas com mais dificuldades durante as tarefas.

“...foi particularmente significativo ver a ajuda entre colegas com mais dificuldades, essa postura em alunos que noutras situações demonstravam pouca colaboração, evidenciou evolução na sua atitude.” (Diário de bordo dia 18 de fevereiro.)

Os dados da entrevista reforçaram esta evolução, com os alunos a reconhecerem mudanças na forma como passaram a trabalhar em conjunto e a cooperar ao longo das aulas.

“Começámos a ajudar mais os colegas e já não pensávamos só em nós” (Entrevista, Aluno M)

Feedback e aprendizagem entre pares

Ao nível das tarefas, a utilização de critérios de êxito e cartões de tarefa promoveu a entreajuda e o feedback entre pares. Contudo, numa fase inicial, verificaram-se algumas dificuldades na utilização destas estratégias.

“A maioria demonstrou pouca atenção aos skill cards apresentados.” (Diário de Bordo, 05 de fevereiro)

Progressivamente a cooperação passou a assumir um papel importante na própria aprendizagem dos alunos, particularmente através do feedback entre pares. A atribuição de papéis específicos dentro dos grupos constituiu igualmente uma estratégia relevante, promovendo a responsabilização individual e a organização do trabalho cooperativo. Esta estratégia foi reconhecida pelos próprios alunos.

“os papéis ajudaram na organização e no desempenho da equipa.” (Conversa informal)

“Cada par estava a corrigir-se mutuamente.” (Diário de bordo, 3 de março).

“Ao explicar ao colega, também aprendia melhor.” (Entrevista, Aluno R)

As conversas informais reforçaram igualmente esta ideia, evidenciando a importância do feedback para o sucesso coletivo e melhoria do desempenho do grupo.

“Quando dizíamos ‘tenta fazer assim’, a pessoa conseguia e a equipa melhorava.” (Conversa informal)

Ainda assim, o desvio-padrão evidenciou alguma variabilidade nas experiências dos alunos, pois, apesar da evolução global positiva, alguns alunos continuaram a demonstrar dificuldades associadas ao trabalho com colegas de níveis diferentes, particularmente quando percecionavam diferenças significativas de desempenho. Em alguns casos, estas situações geravam sentimentos de frustração relativamente ao próprio rendimento durante as tarefas.

“...ao estar com uma colega de nível mais baixo não conseguia mostrar o melhor que sei fazer...” (Conversa informal)

De forma geral, a cooperação foi progressivamente valorizada pelos alunos, associada à melhoria das aprendizagens e a sentimentos de satisfação decorrentes da ajuda entre colegas.

“Quando estávamos com grupos que se notava que tinham uma certa dificuldade ..é sempre um bocado frustrante, mas por exemplo, quando dizíamos olha não é assim que se serve, tenta fazer assim, e depois a pessoa consegue suceder e consegue começar a servir bem, e a equipa começa a melhorar; isso dá-nos uma sensação de gosto...” (Entrevista - Aluno L)

“.. no início eu senti frustração, mas a maior parte dos grupos em que eu fiquei, eu sinto que ajudavam sempre, eu sentia que no final melhorava um bocado.” (Entrevista- Aluno A)

Envolvimento e Empenho

Os resultados quantitativos evidenciaram valores globalmente positivos na dimensão Envolvimento e Empenho ($4,17 \pm 0,73$), sugerindo uma perceção favorável relativamente à participação, esforço e envolvimento dos alunos nas aulas. A análise das medianas dos itens associados a esta dimensão mostrou valores elevados, particularmente nos itens relacionados com o esforço nas tarefas e o envolvimento nas atividades, cujas medianas atingiram o valor máximo da escala (Gráfico 2).

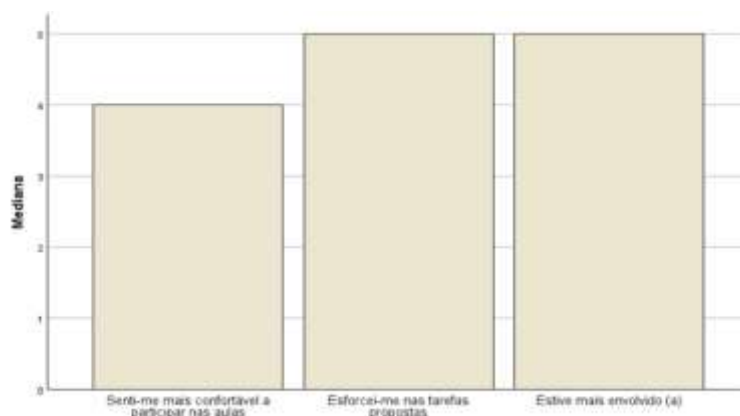


Gráfico 2- Mediana dos itens da dimensão Envolvimento

Maior empenho/motivação

Numa fase inicial, alguns alunos apresentavam baixos níveis de empenho e envolvimento, particularmente nos momentos de reflexão e nas tarefas cooperativas. Contudo, com o decorrer das aulas, observou-se uma maior participação nas atividades e maior predisposição para o trabalho em grupo.

“Foi notório o esforço e a colaboração dos alunos, que se empenharam mais do que o habitual, o que me surpreendeu de forma bastante positiva.” (Diário de bordo, 5 de fevereiro)

Os dados da entrevista indicaram ainda que este aumento do empenho esteve associado à dinâmica cooperativa e à responsabilidade individual dentro dos grupos.

“Acho que houve mais esforço por causa dos grupos (...) agora ter grupos diferentes força-nos a evoluir.” (Entrevista – Aluno A)

“Ajudou-me a empenhar-me mais e a tentar superar as dificuldades.” (Entrevista – Aluno G)
Apesar da evolução global positiva, o empenho não ocorreu de forma totalmente linear, tendo-se registado algumas oscilações ao longo da intervenção.

“Parecia que estavam na estaca zero...” (Diário de Bordo, 10 de março)

Estes dados ajudam igualmente a compreender a variabilidade observada nos resultados quantitativos da dimensão.

Evolução/progresso

Ao longo da intervenção, os registos evidenciaram uma evolução progressiva na atitude dos alunos perante as tarefas e as modalidades abordadas.

“...evidenciando evolução na atitude perante a modalidade.” (Diário de bordo)

Os próprios alunos reconheceram progressos nas suas aprendizagens e desempenho durante as aulas; “*Aprendi a jogar melhor badminton.*” (**Resposta aberta**)

Os dados qualitativos sugerem que esta perceção de evolução esteve associada não apenas à melhoria do desempenho motor, mas também ao aumento da confiança, participação e envolvimento nas atividades cooperativas.

De forma geral, verificou-se um aumento progressivo do envolvimento e empenho dos alunos ao longo da intervenção, embora com algumas variações individuais e contextuais. Os resultados sugerem igualmente a importância da dinâmica inicial da aula e das estratégias cooperativas na predisposição dos alunos para a participação e envolvimento nas tarefas propostas.

Relações interpessoais

Os resultados quantitativos evidenciaram valores globalmente positivos na dimensão Relações Interpessoais ($4,05 \pm 0,85$), sugerindo uma perceção favorável relativamente à comunicação, interação e ambiente relacional entre os alunos. A análise das medianas dos itens associados a esta dimensão mostrou valores entre 4 e 5, destacando-se particularmente o item relacionado com a importância de trabalhar com diferentes colegas ao longo das aulas, cuja mediana atingiu o valor máximo da escala (Gráfico 3).

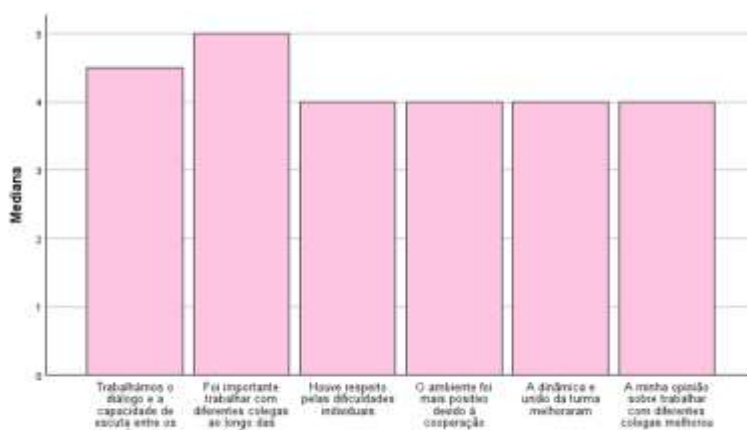


Gráfico 3- Mediana dos itens da dimensão Relações

Comunicação/interação

Numa fase inicial, observaram-se dificuldades na comunicação e interação entre diferentes grupos de alunos, especialmente entre género; “*pouca interação entre rapazes e raparigas.*” (**Diário de bordo**)

Com o decorrer das aulas, observou-se um aumento da comunicação entre colegas e maior abertura à interação com alunos fora do círculo habitual de amizade.

“Com a dinâmica das aulas conseguimos lidar melhor uns com os outros (...) e isso ajuda na nossa evolução.” (Entrevista- Aluno L)
“Ajudou-me a comunicar mais com certos colegas... ri-me com colegas que nunca pensei rir”.
(Entrevista- Aluno M)

União/melhoria do ambiente

Ao longo das aulas, o ambiente da turma tornou-se progressivamente mais positivo e colaborativo, verificando-se maior aceitação dos grupos entre si e redução de conflitos associados à constituição das equipas.

“Não houve reclamações relativamente à constituição dos grupos.” (Diário de bordo)
Os murais finais corroboraram esta evolução, surgindo palavras associadas à união, cooperação e melhoria do ambiente relacional da turma.

Resistência inicial/zona de conforto

Embora as interações entre os alunos tenham sido globalmente positivas, nem todos as experienciaram de forma tão positiva, tendo surgido referências a dificuldades associadas ao trabalho com colegas de níveis diferentes.

“Às vezes era difícil trabalhar com colegas com níveis diferentes, eu sei que eles não tinham culpa de terem dificuldades, mas às vezes irritava-me e consequentemente o ambiente ficava mau” (Conversa informal)

Desafio e Significado

Os resultados quantitativos evidenciaram valores globalmente positivos na dimensão Desafio/Significado ($3,97 \pm 0,77$), embora esta tenha sido a dimensão que apresentou valores mais baixos comparativamente às restantes. A análise das medianas dos itens associados a esta dimensão mostrou valores de 4 em todos os indicadores (Gráfico 4), sugerindo uma perceção globalmente positiva relativamente à novidade das aulas, motivação e significado atribuído às experiências vivenciadas.

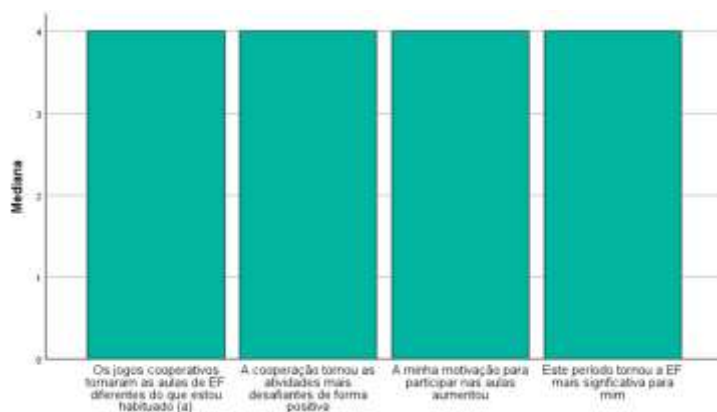


Gráfico 4- Mediana dos itens da dimensão Desafio e Significado

Frustração/dificuldade

Os resultados evidenciaram que o desafio foi experienciado de formas distintas pelos alunos. Em algumas situações, surgiram sentimentos de frustração, associados à perceção de que o desempenho individual poderia comprometer o resultado do grupo. Esta dimensão foi também identificada nos murais, onde surgiram palavras como “frustração” e “raiva”, evidenciando emoções associadas às dificuldades sentidas durante algumas tarefas cooperativas; “...a aluna x estava desanimada e frustrada perante a tarefa.” (Diário de bordo).

Esta ideia foi reforçada nas respostas abertas do questionário, onde surgiram referências a dificuldades no trabalho em grupo.

“às vezes era difícil trabalhar com colegas com níveis diferentes, pois sentia que podia prejudicar a equipa” (Resposta aberta).

Alguns alunos verbalizaram igualmente sentimentos de frustração relacionados com a perceção de não conseguirem demonstrar o seu melhor desempenho durante as atividades cooperativas.

“Não conseguia mostrar o melhor que sei fazer.”; (Reflexão verbal)

Também na entrevista ficou claro que, apesar dos benefícios da cooperação, nem todos os alunos experienciaram o mesmo nível de desafio ao longo das atividades.

“...às vezes era frustrante porque queríamos jogar mais e nem sempre conseguíamos ...” (Entrevista- Aluno L)

Estes dados ajudam igualmente a compreender a variabilidade observada nos resultados quantitativos da dimensão.

Atividades significativas

Apesar das dificuldades identificadas, muitos alunos destacaram experiências positivas associadas à novidade, aos jogos cooperativos, à criatividade na construção de

exercícios e à participação nas atividades propostas; *“Atividade diferente e criativa.”* **Diário de bordo)**

Os dados qualitativos sugerem que as experiências mais significativas estiveram frequentemente associadas a tarefas diferentes da rotina habitual das aulas e à possibilidade de participação mais ativa dos alunos.

“Achei interessante a dinâmica dos cartazes (...) perceber o que sentimos e o que os outros colegas sentem.” **(Entrevista- Aluno M)**

“Criarmos o nosso próprio exercício (...) foi um dos momentos que mais me marcou.” **(Entrevista- Aluno R)**

“Foi muito engraçado fazer as estafetas cooperativas, nunca tínhamos feito isso.” **(Entrevista- Aluno L)**

As respostas abertas corroboraram igualmente esta percepção, surgindo referências frequentes a “jogos diferentes”, “exercícios dinâmicos” e atividades consideradas mais criativas e envolventes. Os resultados quantitativos reforçaram esta ideia, particularmente nos itens relacionados com a novidade das aulas e o aumento da motivação para participar nas atividades.

6.4 Discussão

Os resultados obtidos mostraram melhorias nas dimensões da cooperação, no envolvimento e nas relações interpessoais dos alunos. Verificou-se maior aceitação dos grupos heterogêneos, mais entreajuda e menor resistência ao trabalho com colegas diferentes, mostrando que a AC ajudou a responder às dificuldades identificadas no início do estudo, marcadas pelo menor envolvimento, reduzida proatividade e tendência para interagir sobretudo com os colegas mais próximos.

Um dos aspetos mais relevantes prendeu-se com a diferença entre os resultados do questionário inicial e a realidade observada nas aulas. Embora a dimensão Interação Social tivesse apresentado valores elevados, os registos qualitativos mostraram que os alunos valorizavam o trabalho em grupo sobretudo quando este ocorria com colegas próximos. A cooperação, portanto, não surgiu de forma espontânea, precisou de ser promovida através de tarefas estruturadas, grupos heterogêneos e situações em que o sucesso dependia do contributo de todos. Neste âmbito, Fernández-Río (2017a) destaca que oportunidades estruturadas de interação são essenciais para desenvolver coesão, confiança e competências sociais. Com o decorrer da intervenção foi possível observar maior abertura ao trabalho com colegas diferentes, mais entreajuda e menor resistência à formação dos grupos. Esta evolução vai ao encontro dos resultados de Dyson (2001), que identificou melhorias nas competências sociais, trabalho em equipa, responsabilidade e

apoio entre pares após a implementação da AC em EF. Casey e Goodyear (2015) reforçam igualmente que estes benefícios exigem tempo, continuidade e oportunidades consistentes de interação, ideia que se tornou evidente neste estudo, uma vez que alguns comportamentos cooperativos ainda dependiam da estrutura das tarefas.

O envolvimento dos alunos também melhorou ao longo da intervenção, embora com algumas oscilações. Os registos do diário de bordo mostraram que a natureza das tarefas influenciava fortemente a predisposição para participar. O exercício inicial de cada aula assumiu um papel importante na construção do clima de aprendizagem, verificando-se maior motivação e participação quando as aulas começavam com atividades cooperativas, dinâmicas e desafiantes. O envolvimento aumentava ainda quando os alunos percebiam que a sua participação tinha impacto no sucesso do grupo, reforçando a responsabilidade individual e a interdependência positiva. Estes resultados aproximam-se dos de Fernandez-Rio et al. (2017), que identificaram aumentos na motivação, prazer, cooperação e sentimento de pertença após intervenções prolongadas de AC.

A dimensão Desafio/Significado apresentou valores positivos, embora inferiores aos das restantes dimensões, refletindo a diversidade de perceções associadas às experiências vividas. As medianas altas mostraram que os alunos atribuíram significado às aulas, sobretudo devido à novidade, criatividade e participação ativa em tarefas variadas, aspetos reconhecidos como promotores de experiências significativas (Beni et al., 2017). Os dados qualitativos reforçaram esta interpretação, evidenciando que o significado surgiu principalmente de atividades que romperam a rotina, como a criação de exercícios, estafetas cooperativas e jogos diferentes.

O desafio motor, contudo, foi um dos aspetos mais exigentes da intervenção e esteve muito ligado à heterogeneidade da turma. As diferenças de nível motor geraram frustrações tanto entre alunos menos competentes, que receavam “prejudicar a equipa”, enquanto outros manifestavam frustração por sentirem menor oportunidade para demonstrar as suas capacidades. Estas situações surgiram sobretudo nos momentos de jogo e exigiram reajustamentos frequentes na constituição dos grupos e no nível de desafio. Esta realidade aproxima-se da perspetiva de Andrade et al. (2013), que defendem que os grupos heterogéneos podem incentivar a ajuda mútua e responsabilidade partilhada, mas também expor diferenças de competência que podem gerar tensões. Situações semelhantes foram identificadas por Fernandez-Rio et al. (2017c), que referem experiências menos positivas associadas ao trabalho cooperativo. Estes resultados

indicam que os benefícios da AC podem coexistir com desafios relacionados com a gestão dos grupos e com o equilíbrio do desafio.

Apesar destas dificuldades, a heterogeneidade trouxe benefícios importantes. Os alunos mais proficientes desenvolveram competências sociais e afetivas, como comunicação, apoio e responsabilidade. Os alunos com menores competências motoras beneficiaram do apoio dos colegas e de oportunidades de aprendizagem assistida. O trabalho com colegas diferentes criou oportunidades de interação, negociação, aceitação de diferentes perspetivas e responsabilização partilhada. Esta evolução vai ao encontro de Farias e Mesquita (2022), que defendem que o desenvolvimento destas competências exige atividades colaborativas onde exista espaço para negociação, aceitação da diferença e construção conjunta das aprendizagens.

A análise global dos resultados reforçou a necessidade de equilíbrio pedagógico. A literatura sugere que é essencial articular dimensões motoras, sociais, cognitivas e afetivas para promover experiências significativas e envolvimento contínuo em EF (Beni et al., 2017; Metzler, 2017).

Em turmas de escalões etários mais avançados, como é o caso do ensino secundário, com padrões sociais consolidados e menor predisposição para dinâmicas que exigem exposição e interdependência, este processo parece exigir ainda maior continuidade e sensibilidade pedagógica, como sugerem (García-González et al., 2023).

Ainda assim, observaram-se melhorias substanciais na cooperação, nas relações interpessoais e no envolvimento, demonstrando que, mesmo em contextos mais resistentes, a AC pode promover mudanças relevantes quando aplicada de forma consistente e ajustada às características da turma, proporcionando experiências equilibradas e significativas para todos os alunos. A literatura reforça esta necessidade de adaptação e sensibilidade pedagógica referida por Fernández-Río (2017a) e Zach et al. (2023) sublinham que a eficácia da AC depende tanto da estrutura das tarefas como da capacidade do professor para interpretar e responder às necessidades do grupo.

6.5 Conclusão e Limitações

A intervenção mostrou que a AC é uma abordagem pedagógica eficaz para promover cooperação, envolvimento e experiências de aprendizagem mais significativas nas aulas de EF. Os resultados evidenciaram maior abertura ao trabalho com colegas diferentes, aumento da ajuda mútua e melhorias nas relações interpessoais, contribuindo para responder às dificuldades inicialmente identificadas na turma.

O estudo também realçou que o impacto da AC dependeu da forma como as tarefas são estruturadas e ajustadas ao contexto. Atividades dinâmicas, cooperativas e com interdependência positiva favoreceram a motivação e a participação, enquanto tarefas mais centradas no desempenho motor, como situações de jogo formal, com maior carga competitiva, geraram frustração em alguns alunos. A necessidade de ajustar o grau de desafio às características dos alunos revelou-se, essencial por forma a garantir experiências equilibradas e significativas.

A intervenção evidenciou, assim, que a AC pode constituir-se como uma estratégia pedagógica eficaz e significativa em EF, desde que acompanhada de ajustamentos contínuos, atenção às dinâmicas da turma e equilíbrio entre desafio motor, interação social e participação ativa. Embora o processo não tenha sido totalmente linear, a AC demonstrou potencial para melhorar o clima social da aula e o envolvimento dos alunos, mesmo em contextos mais exigentes, como nos anos de escolaridade mais avançados.

Apesar dos resultados obtidos, o estudo apresentou algumas limitações que devem ser consideradas. A intervenção decorreu ao longo de 18 aulas, podendo um período mais prolongado permitir observar a consolidação e transferência dos comportamentos cooperativos para outros contextos, aspeto particularmente relevante atendendo à necessidade de tempo para a transição para formas de trabalho mais cooperativas (Fernandez-Rio, 2024). Outra limitação relacionou-se com a recolha de dados qualitativos, que incluiu apenas uma entrevista semiestruturada realizada a um único grupo de alunos, restringindo a diversidade de perspetivas recolhidas. A inclusão de vários grupos poderia ter permitido uma visão mais abrangente das perceções dos alunos relativamente à intervenção.

6.6 Referências Bibliográficas

- Alshuraymi, A. N., & Hastie, P. (2024). An examination of meaningful experiences during sport education. *Physical Education and Sports: Studies and Research*, 3(1), 46–56.
- Andrade, P., Pestana, L., Lopes, Â., Lopes, H., & Andrade, P. (2013). *Heterogeneidade nas aulas de Educação Física: Um problema ou um meio?—Análise ao nível dos Desportos Coletivos* *Heterogeneity in physical education classes: a problem or a means?—Analysis at the level of Collective Sports*.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & Education, B. P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research papers in education*, 24(1), 1–27.

- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest*, 69(3), 291–312.
- Bento, J. O. (2021). Educação e Poiese. In W. W. Moreira, R. G. Botelho & S. P. J. Saranga (Eds.), *Desporto e Educação Física: Identidade e Missão* (pp. 11). Belo Horizonte, Brasil; Maputo, Moçambique: Casa da Educação Física; EDUCAR: UP-Maputo.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. In: Porto editora.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56–72.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of teaching in Physical Education*, 20(3), 264–281.
- 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.
- 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). Portugal: FADEUP.
- Fernández-Río, J. (2017a). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física (The Cooperative Learning Cycle: a guide to effectively implement cooperative learning in physical education). *Retos*, 32, 264–269.
- Fernandez-Rio, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Méndez-Alonso, D., & Prieto, J. A. (2017b). Diseño y validación de un cuestionario de medición del aprendizaje cooperativo en contextos educativos. *Anales de psicología*, 33(3), 680–688.
- Fernandez-Rio, J., Sanz, N., Fernandez-Cando, J., & Santos, L. (2017). Impact of a sustained Cooperative Learning intervention on student motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 89–105.
- Fernandez-Rio, J., Sanz, N., Fernandez-Cando, J., & Santos, L. (2017c). Impact of a sustained Cooperative Learning intervention on student motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 89–105.
- García-González, L., Santed, M., Escolano-Pérez, E., & Fernández-Río, J. (2023). High-versus low-structured cooperative learning in secondary physical education: Impact on prosocial behaviours at different ages. *European Physical Education Review*, 29(2), 199–214.
- Godoi, M., Moreira, E. C., Pessula, P., Graça, A., Fletcher, T., & Batista, P. (2026). Significativo na Educação Física: How meaningful physical education is represented in curriculum and interpreted by teacher educators in Portuguese-speaking countries. *European Physical Education Review*, 0(0), 1356336X261417146. doi:10.1177/1356336x261417146

- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre modelos de ensino dos jogos desportivos.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. *Active learning—Beyond the future*, 59–71.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). The action research planner Victoria. *Australia: Deakin University*.
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973–986.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*: Routledge.
- Zach, S., Shoval, E., & Shulruf, B. (2023). *Cooperative learning in physical education lessons-literature review*. Comunicação apresentada em Frontiers in Education.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É tempo de travessia e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado para sempre à margem de nós mesmos.”

Fernando Teixeira de Andrade, *Tempo de Travessia*

Esta ideia de travessia esteve presente ao longo de todo o percurso, traduzindo a necessidade constante de aprender, arriscar, reajustar e permanecer disponível para a mudança.

Chegado o momento de encerrar este percurso, torna-se inevitável olhar retrospectivamente para a experiência vivida e refletir sobre as aprendizagens construídas, os desafios experienciados e as transformações decorrentes desta etapa formativa. No início deste processo, as minhas preocupações centravam-se sobretudo no como fazer, no como ensinar, na forma como conduzir a aula e gerir a turma. Existia uma preocupação muito orientada para a ação e para o desempenho, procurando compreender como atuar da melhor forma perante as exigências e responsabilidades inerentes à prática pedagógica. Contudo, ao olhar para o caminho percorrido, reconheço que a principal transformação não ocorreu apenas na forma como ensino, mas sobretudo na forma como compreendo o ensino, os alunos e a profissão docente.

Uma das mudanças mais significativas deste percurso relaciona-se com o recentrar do foco no aluno e na sua aprendizagem. Progressivamente, fui deixando de olhar apenas para aquilo que ensinava e passei a questionar-me mais sobre aquilo que os alunos aprendiam, sentiam e experienciavam nas aulas. Esta mudança teve um grande impacto nos momentos de PL, da reflexão e da tomada de decisão, nos quais a preocupação deixou de estar exclusivamente associada ao cumprimento das tarefas e passou a centrar-se na intencionalidade pedagógica e no significado das experiências proporcionadas.

Entre as aprendizagens que levo deste percurso, destaca-se a importância de não esquecer a singularidade dos alunos. Os alunos não são páginas em branco, eles trazem consigo vivências, contextos, interesses, ritmos e formas de estar distintos, levando para a aula muito mais do que aquilo que é imediatamente observável. Num contexto marcado pela exigência, pelo ritmo acelerado e pelas múltiplas responsabilidades da docência, este percurso reforçou em mim a importância de continuar a olhar para os alunos enquanto pessoas, procurando não perder de vista aquilo que cada um traz e acrescenta ao processo educativo. Ao longo do estágio, esta consciência influenciou a forma como observei os

alunos, interpretei comportamentos e construí relações pedagógicas, reforçando a ideia de que todos têm algo a aprender, mas também algo a ensinar e a oferecer.

A vivência deste percurso permitiu-me ainda compreender a importância do equilíbrio enquanto elemento transversal da ação docente. Inicialmente, esta necessidade surgia sobretudo associada à procura de maior assertividade e gestão da disciplina, contudo, com o decorrer da experiência, percebi que o equilíbrio se estende a múltiplas dimensões da prática.

O desenvolvimento destas competências não aconteceu de forma isolada. O contacto com as PC os colegas e os diferentes intervenientes da comunidade educativa permitiram-me compreender a importância da partilha e da construção do conhecimento em comunidade. As aprendizagens construídas emergiram da ação, da reflexão, da leitura, do diálogo e da partilha, mostrando que o desenvolvimento profissional é um processo coletivo e contínuo.

Ao longo desta experiência fui também compreendendo que ser professora implica decidir, arriscar e aceitar que nem todas as decisões conduzem aos resultados inicialmente esperados, ainda assim, são precisamente esses momentos que impulsionam o desenvolvimento profissional.

Mais do que o culminar de uma etapa, permanece tudo aquilo que o caminho deixou em mim: as aprendizagens construídas, os desafios vivenciados, as dúvidas, as conquistas e as transformações que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Este percurso termina, mas permanece a convicção de que ser professora exige coragem para questionar, para enfrentar a realidade e para continuar a aprender. Levo comigo a consciência de que educar exige sensibilidade, compromisso e capacidade de adaptação, numa prática que se reinventa continuamente, como uma coreografia em constante construção, moldada pelas experiências, reflexões e aprendizagens,

Mais do que um ponto de chegada, este final representa o início de um novo capítulo, agora sustentado por tudo aquilo que esta experiência permitiu viver e transformar.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, F. (2001). *Objetivos da Educação Física*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Bastos, T., Cachapuz, C., & Batista, P. (2024). Conhecer os Alunos. In P. Batista, A. Graça & L. Estriga (Eds.), *Orientações para uma Educação Física que Abrace a Diversidade: Componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão* (pp. 13–29). Porto Editora FADEUP.
- Batista, P., Graça, A., Moura, A., Ribeiro-Silva, E., & Estriga, L. (2024). Building Bridges in Teacher Education to Enhance Teachers for Students' Diversity in Physical Education. *Education Sciences*, 14(10), 1045.
- Batista, P., Moura, A., & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: Estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física. *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento*, 99–114.
- Bento, J. O. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*.
- Bessa, C., Afonso, J., Ramos, A., 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*. Porto: Editora FADEUP / Editora U.Porto.
- Bi, Y. (2021). The Crisis and Way out of Physical Education Teacher's Self-Identity. *Open Journal of Social Sciences*, 9, 507–515. doi:<https://doi.org/10.4236/jss.2021.93033>
- Carron, A. V. (1969). Performance and learning in a discrete motor task under massed vs. distributed practice. *Research Quarterly. American Association for Health, Physical Education and Recreation*, 40(3), 481–489.
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: The what, why and how. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29–34.
- Corte-Real, N., Almeida, M. J., & Fonseca, A. M. (2023). Da educação do físico ao desenvolvimento positivo, e integral, das crianças através do desporto. In *Educação física no 1.º ciclo do ensino básico: Um manual para professores*.
- 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). Porto: Editora FADEUP / Editora U.Porto.
- Cunha, P., Silva, A. M., Silva, T., & Batista, P. (2024). Perspetivas e orientações para a operacionalização da aptidão física. In P. Batista, A. Graça & L. Estriga (Eds.), *Orientações para uma Educação Física que Abrace a Diversidade: Componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão* (pp. 50– 94). Porto: Editora FADEUP.
- Farias, C., & Mesquita, I. (2022). *Learner-oriented teaching and assessment in youth sport*: Taylor & Francis.
- Farias, C., Silva, R., & Mesquita, I. (2024). O papel do professor na abordagem de ensino centrada no aluno: o professor-como-impulsionador da aprendizagem. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física*. Porto: Editora FADEUP/ UP.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Gomes, P. M. S., Queirós, P. M. L., & Batista, P. M. F. (2019). Aprender a ser professor em contexto de estágio: um estudo com recurso a timelines em entrevistas de natureza biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240015.
- Graça, A. (2014). A construção da identidade profissional em tempos de incerteza. P. Batista, A. Graça & P. Queirós, *O estágio profissional da (re) construção da identidade profissional em educação física*, 43–65.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2011). Modelos Instrucionais no Ensino do Desporto. In *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH Edições.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*: Jossey-Bass.
- Januário, C. A. S. d. S. (1992). *O pensamento do professor: relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em educação física*. Lisboa: Universidade Tecnica de Lisboa (Portugal). Relatório de Estágio apresentado a
- Lima, M. d. G. S. B. (2007). As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(7), 1–8.
- Luttrell, S., & Chambers, F. C. (2013). Cooperative Learning. In S. Luttrell & F. C. Chambers (Eds.), *Senior Cycle Physical Education Curriculum & Instructional Models: Pathways for Teacher Implementation* (pp. 105–144). Dublin: eprint.ie Ltd.
- Matos, Z. (2000). Educação Física: conceitos e perspetivas. In J. O. Bento & R. Garcia (Eds.), *Educação Física e Desporto na escola*. Porto: FCDEF-UP.
- McConnell, K. (2010). Fitness education. *Standards-based physical education curriculum development*, 367–387.
- McLennan, N., & Thompson, J. (2015). *Quality physical education (QPE): Guidelines for policy makers*: Unesco Publishing.
- Mesquita, I. (1998). A instrução e a estruturação das tarefas no treino de voleibol. *Vol. I. Universidade do Porto*.
- Mesquita, I. (2000). *A pedagogia do treino. A formação em jogos desportivos coletivos*. Lisboa Livros Horizonte.
- Mesquita, I. (2005). A contextualização do treino no voleibol: a contribuição do construtivismo. *O*.
- Mesquita, I. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Colectivos: Ensinar a Jogar*. Porto: FADEUP/ CEJD.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29(29-42).
- Panchuk, D., Spittle, M., Johnston, N., & Spittle, S. (2013). Effect of practice distribution and experience on the performance and retention of a discrete sport skill. *Perceptual and motor skills*, 116(3), 750–760.
- Resende, R., & Batista, P. (2023). Formação de Professores e Educação Física Inclusiva em análise. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 9(3), 4–8.
- Rink, J. E. (1993). Teaching physical education for learning.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In *Pedagogia do desporto* (pp. 69–130).
- Rosado, A., & Silva, C. (1999). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. 16.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. *Handbook of research on teaching*, 3, 376–391.

- Sarmento, P. (2004). Pedagogia do Desporto e Observação, ed. *Faculdade de Motricidade Humana, UTL*.
- Siedentop, D. (1991). Developing teaching skills in physical education Third edition. *Mayfield: Mountain View*.
- Valério, C., Farias, C., & Mesquita, I. (2024). Estratégias interativas e situadas na formação do professor de educação física. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 90). Porto, Portugal: Editora FADEUP.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*: ERIC.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225–246. doi:<https://doi.org/10.1177/135050840072002>
- Wilde, O. (2000). *The importance of being earnest*. London: Penguin Classics.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*: Educa.

Anexos

Anexo 1- Exemplo do Roulement

MAPA DA OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS DESPORTIVOS 2025-2026																									
3º ciclo e Secundário	SEGUNDA					TERÇA					QUARTA					QUINTA					SEXTA				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
08:15	10C	12B	7E	9H		11B	9F	11D	8G		11H	7A	11FF1	8E		8D	9D	7D			8E	9E	11B	8C	
09:05																									
09:10	7A	12B	7E	12B		7D	11A	11D	8G		12A	7A	11FF1	12I		8D		7D			8E	9E	11B	8C	
10:00																									
10:15	7B	10EE1	12I	12I		8F	10D	12G	10B	7F	12A			12I		12F	7F	12H	12C	9H	9F	11H	10A	12D	10I
11:05																									
11:10	7B	11C	8C	10F		8A	10D	12G	10B	7F	7E	10C	10G	10EE1		12F	8B	12H	12C	9H	9F	11H	10A	12D	10I
12:00																									
12:10	12C	10A	11G	10F		9E	8D				12D	10C	10G	10EE1		11A	12G	11C	12B		9A	12A	10B	7C	
13:00																									
13:05																11A	12F	11C	11B						
13:55																									
14:00																									
14:50	8B				9G		9I	7C	5A								8F	8A			11FF1	10F			11I
14:55																									
15:45	8B	12F	11J	9G		12I	10I	7C	5A							8C	8F	8A			10LJ	11G	9G	11I	
16:00																									
16:50	10HH	9B	11J	12I		12J	11LM	8C	12MN							8C	10G	7B			10LJ	11G	10B	11D	9LC
16:55																									
17:45	10HH			12I		12J	11LM		12MN																9LC
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E

1º TRIMESTRE				2º TRIMESTRE				3º TRIMESTRE			
Dias	Espaços	Dias	Espaços	Dias	Espaços	Dias	Espaços	Dias	Espaços	Dias	Espaços
11 setembro a 3 outubro	A - Ginásio	27 outubro a 21 novembro	A- Pavilhão 2	5 a 23 de janeiro	A- Exterior	16 fevereiro a 6 março	A- Pavilhão 1	13 abril a 1 maio	A- Pavilhão 3	25 maio a 12 junho	A - Ginásio
	B- Pavilhão 1		B- Pavilhão 3		B- Ginásio		B- Pavilhão 2		B- Exterior		B- Pavilhão 1
	C- Pavilhão 2		C-Exterior/Piscina		C- Pavilhão 1		C- Pavilhão 3		C- Ginásio		C- Pavilhão 2
	D- Pavilhão 3		D- Ginásio		D- Pavilhão 2		D- Exterior		D- Pavilhão 1		D- Pavilhão 3
	E - Exterior		E- Pavilhão 1		E - Pavilhão 3		E- Ginásio		E- Pavilhão 2		E - Exterior
6 a 24 de outubro	A- Pavilhão 1	24 novembro a 15 dezembro	A- Pavilhão 3	26 janeiro a 13 fevereiro	A - Ginásio	9 a 27 de março	A- Pavilhão 2	4 a 22 de maio	A- Exterior		
	B- Pavilhão 2		B-Exterior/Piscina		B- Pavilhão 1		B- Pavilhão 3		B- Ginásio		
	C- Pavilhão 3		C- Ginásio		C- Pavilhão 2		C- Exterior		C- Pavilhão 1		
	D-Exterior/Piscina		D- Pavilhão 1		D- Pavilhão 3		D- Ginásio		D- Pavilhão 2		
	E- Ginásio		E- Pavilhão 2		E - Exterior		E- Pavilhão 1		E - Pavilhão 3		

Anexo 2- Questionário Inicial

Questionário Inicial

Nome: _____

Nº: _____ Turma: _____

Dados Pessoais

Local de Residência: _____

Meio de Transporte para a Escola: _____

Quanto Tempo até à Escola: _____

Acesso à Internet: Sim _____ Não _____ (Marque com um X)

Dados Acadêmicos

Classificação Anos Anteriores em EF: 10º _____ 11º _____

Modalidade Preferida EF: _____

Modalidade que Gosta menos EF: _____

De 1 a 5 o teu Gosto pelas Modalidades:

Basquetebol: _____

Voleibol: _____

Badminton: _____

Tênis de Mesa: _____

Natação: _____

Ginástica Acrobática: _____

Atletismo: Estafetas: _____ Velocidade: _____ Resistência: _____ Saltos: _____

Dança: _____

Já Participei no DE em Anos Anteriores: Sim _____ Não _____ Modalidade: _____

Pretendo Participar este Ano: Sim _____ Não _____ Modalidade: _____

Disciplina que Mais Gosto na Escola: _____

Disciplina que Menos Gosto na Escola: _____

Dados Desportivos

Pratico Alguma Modalidade: Sim _____ Não _____ (Se Sim qual: _____)

Há Quanto Tempo Pratico essa Modalidade: _____

Quanto Dias por Semana: _____ Quantas Horas por dia: _____

Pratico de Forma Federada: Sim _____ Não _____ Há Quanto Tempo: _____

Se não Pratico Nenhuma Modalidade, Já Pratiquei: Sim _____ Não _____

Qual: _____

Motivo de Abandonar: _____

Quanto Tempo (+/-) Tanto de Exercício Diário: _____

Os Meus Pais/Irmãos Praticam Desporto e/ou têm Hábito de Realizar Atividade Física Diariamente: Sim _____ Não _____

Esses Hábitos têm Influência na Minha Experiência Desportiva Diária: Sim _____ Não _____

Dados Saúde

Quantas Refeições Faço por Dia: 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ Mais _____

Quantas Horas Durmo em Média por Dia: _____

Doenças Relevantes: Sim _____ Não _____

(Se Sim qual: _____)

Já Tive Alguma Lesão Impeditiva para a Prática Desportiva: Sim _____ Não _____

Qual: _____

Já Fui Operado: Sim _____ Não _____ Se Sim: _____

Dados Adicionais

Quem Entrar no Ensino Superior: Sim _____ Não _____

Se Sim, Qual o Curso/ Áreas de Interesse: _____

Anexo 3- Exemplo de Planificação 1º Período

Período	Mês	Dia	Hora	Nº Aula	Espaço	Conteúdos
1º Período	Setembro	16/09/2025	14:55	1	Ginásio	Aula de Apresentação
		18/09	10:15	2 e 3	Pavilhão 2	Jogos pré-desportivos
		23/09	14:55	4	Ginásio	Avaliação diagnóstica Badminton
		25/09	10:15	5 e 6	Pavilhão 2	Avaliação diagnóstica Basquetebol
		30/09	14:55	7	Ginásio	Badminton
	Outubro	02/10	10:15	8 e 9	Pavilhão 2	Basquetebol
		07/10	14:55	10	Pavilhão 1	Badminton
		9/10	10:15	11 e 12	Pavilhão 3	Basquetebol
		14/10	14:55	13	Pavilhão 1	Basquetebol
		16/10	10:15	14 e 15	Pavilhão 3	Natação
		21/10	14:55	16	Pavilhão 1	Basquetebol
		23/10	10:15	17 e 18	Pavilhão 3	Natação
		28/10	14:55	19	Pavilhão 2	Basquetebol
		30/10	10:15	20 e 21	Exterior	Natação
	Novembro	4/11	14:55	22	Pavilhão 2	Basquetebol
		6/11	10:15	23 e 24	Exterior	Natação
		11/11	14:55	25	Pavilhão 2	Basquetebol
		13/11	10:15	25 e 26	Exterior	Natação
		18/11	14:55	27	Pavilhão 2	Basquetebol
		20/11	10:15	28 e 29	Exterior	Avaliação Natação
		25/11	14:55	30	Pavilhão 3	Basquetebol
		27/11	10:15	31 e 32	Ginásio	Conhecimentos e Testes FIT
	Dezembro	2/12	14:55	33	Pavilhão 3	Basquetebol
		4/12	10:15	34 e 35	Ginásio	Teste e Testes FIT
		9/12	14:55	36	Pavilhão 3	Avaliação Basquetebol
		11/12	10:15	37 e 38	Ginásio	Testes FIT GREVE?
		16/12	14:55	39	Pavilhão 3	Jogos Cooperativos

Anexo 4- Exemplo de circuito de Aptidão Física

SKILL CARDS

Basquetebol

1

AGACHAMENTO+
LANÇAMENTO CONTRA A
PAREDE



2

SALTOS
ALTERNADOS
NUMA PERNA



3



AGACHAMENTO
ISOMÉTRICO NA PAREDE
A DIBLAR

4

SALTAR À CORDA



5



FLEXÕES

6

ABDOMINAL A PASSAR A BOLA
NOS PÉS



Anexo 5- Questionário Aptidão Física

Questionário de Aptidão Física

Este questionário tem como objetivo perceber quais são as suas prioridades no desenvolvimento da aptidão física. Com base nas suas respostas, será possível adaptar os treinos às suas necessidades e objetivos pessoais.

Não existem respostas certas ou erradas, escolha as opções que melhor representam aquilo que pretende melhorar.

* Indica uma pergunta obrigatória

Nome (primeiro e último) *

A sua resposta

Quais são os aspetos da sua aptidão física que mais gostaria de melhorar? *
(Selecione duas opções).

- ☐ Aptidão cardiorrespiratória (resistência)
- ☐ Força dos membros superiores
- ☐ Força dos membros inferiores
- ☐ Força média (abdominal)
- ☐ Flexibilidade

Anexo 6- Exemplo do Plano de Treino

EXEMPLO DE PLANO DE TREINO – Grupo x		
Objetivo: Melhorar os membros superiores e inferiores.		
Tempo: 15 minutos		
Membros Superiores		Séries e repetições/tempo
Nível 1	Nível 2	Número de séries: 2x Repetições/tempo: 12 reps ou 30 seg Descanso entre séries: 20 seg
 Flexões Joelhos Apoiados - Braços largura ombros; - Fletir braços até formar 90°.	 Flexões Braços - Braços largura ombros; - Fletir braços até formar 90°.	
...	...	
Membros Inferiores		Séries e repetições/tempo
Nível 1	Nível 2	
Como o de cima (foto, nome do exercício, breve explicação).	...	
Nível 1	Nível 2	Séries e repetições/tempo
...	...	

Anexo 7- Teste de Conhecimentos

Teste Conhecimentos Educação Física

Especialização Precoce e Abandono Precoce

Nome: _____

Turma: _____ N°: _____

Parte 1: 15 questões de escolha múltipla (0,5 valores cada)

Assinala a opção correta.

1. A especialização precoce consiste em:

- A. Praticar várias modalidades ao longo da infância.
- B. Antecipar tarefas específicas de uma modalidade antes da maturidade adequada.
- C. Treinar apenas em contexto escolar.
- D. Reduzir o volume de treino em jovens atletas.

2. Segundo a maioria dos especialistas, a especialização é considerada precoce quando ocorre antes dos:

- A. 10 anos
- B. 11 anos
- C. 12 anos
- D. 14 anos

3. Qual das seguintes é uma característica da especialização precoce?

- A. Prática diversificada de modalidades
- B. Exclusão de competições
- C. Elevado número de horas semanais numa só modalidade
- D. Ênfase no prazer e lazer

4. A pressão familiar para alcançar sucesso rápido é um fator:

- A. Físico
- B. Técnico
- C. Psicológico e social
- D. Biológico

5. As promessas de contratos, bolsas e carreiras profissionais são fatores:

- A. Psicológicos
- B. Económicos e desportivos
- C. Físicos
- D. Escolares

6. Uma consequência frequente da especialização precoce é:

- A. Melhoria garantida do rendimento a longo prazo
- B. Redução do risco de lesões
- C. Limitação do desenvolvimento motor global
- D. Aumento da motivação intrínseca

7. O burnout psicológico caracteriza-se por:

- A. Aumento do prazer pela prática
- B. Motivação constante para competir

8. A especialização precoce ocorre com maior frequência em países:

- A. Países sem tradição desportiva
- B. Países do Sul da Europa
- C. Países com forte cultura de resultados, como a China e os países do Leste Europeu
- D. Países onde o desporto juvenil é apenas recreativo

9. Qual das seguintes modalidades é frequentemente associada à especialização muito precoce?

- A. Andebol
- B. Ginástica
- C. Basquetebol
- D. Voleibol

10. O abandono precoce define-se como:

- A. Mudança temporária de clube
- B. Pausa desportiva por lesão
- C. Interrupção prematura da prática desportiva
- D. Redução do número de treinos

11. O drop-out corresponde a:

- A. Abandono total do desporto
- B. Continuação da prática noutra modalidade
- C. Lesão grave permanente
- D. Exclusão escolar

12. O burn-out está associado principalmente a:

- A. Diversão excessiva
- B. Traumas e experiências negativas
- C. Baixa exigência competitiva
- D. Apoio familiar adequado

13. Um fator que contribui para o abandono precoce é:

- A. Prazer pela prática
- B. Boa relação com o treinador
- C. Lesões recorrentes
- D. Equilíbrio entre escola e desporto

14. Uma consequência do abandono precoce pode ser:

- A. Aumento da atividade física
- B. Sedentarismo
- C. Desenvolvimento desportivo tardio
- D. Melhoria da autoestima

15. A especialização precoce e o abandono precoce:

- A. Não têm relação entre si
- B. Estão intimamente ligados
- C. São fenómenos opostos
- D. Afetam apenas atletas profissionais

Parte 2: 10 questões de Verdadeiro / Falso (1 valor cada)

Se a afirmação for falsa, torna-a verdadeira. Caso não o faça é descontado 0,5 valores.

1. A especialização precoce pode reduzir o sucesso desportivo a longo prazo. _____

2. O excesso de competitividade aumenta o prazer pela prática desportiva. _____

3. O burn-out psicológico afeta apenas o rendimento físico. _____

4. A pressão dos pais e treinadores é um fator de abandono precoce. _____

5. O drop-out permite manter hábitos ativos saudáveis. _____

6. A especialização precoce favorece o desenvolvimento motor global. _____

7. A falta de diversão é um fator de abandono precoce. _____

8. O abandono precoce pode provocar traumas psicológicos. _____

9. A conciliação entre desporto, escola e vida social não influencia o abandono. _____

10. O bem-estar físico e psicológico deve ser prioritário no desenvolvimento desportivo juvenil. _____

Parte 3: 1 questão de desenvolvimento (2,5 valores)

"Relação entre especialização e Abandono Precoce"

Comenta a afirmação: **"A especialização precoce, em vez de criar campeões, frequentemente destrói o potencial dos jovens atletas."**

Na tua resposta, justifica a afirmação tendo em conta a relação entre:

- a identificação precoce de talento;
- a pressão e exigência;
- as consequências negativas;
- o abandono precoce.

Anexo 8- UD Voleibol

Unidade Didática Voleibol																							
Mês			Janeiro			Fevereiro					Março			Abril									
Nº da Aula			1	2 e 3		4 e 5		6 e 7		8	9	10	11	12	13		14	15	16	17	18	19	
Habilidades motoras	Conteúdos:																						
	Técnica	Passe de Frente		A v a l i a ç ã o D i a g n ó s t i c a e	Em situações de 1x1 e 2x2, 3X3 os alunos realizam exercícios analíticos e jogos lúdicos, promovendo o contacto com a bola e um circuito funcional para a execução dos gestos técnicos e da sustentação da bola.															A v a l i a ç ã o			A v a l i a ç ã o
		Manchete																					
		Serviço por cima			Introduzir e desenvolver o gesto técnico do serviço por cima através de exercícios analíticos e situações simplificadas preparando a sua aplicação para jogo.																Desenvolver o gesto técnico do serviço por cima em situação de jogo 4x4.		
		Remate em Suspensão			Introduzir e desenvolver o gesto técnico do remate em suspensão através de exercícios analíticos e de critério desenvolvendo a coordenação da chamada, impulsão e batimento																Desenvolver o gesto técnico do remate em suspensão através de exercícios de critério e em situação de jogo 4x4.		
	Tática	Jogo 2x2	Diferenciação de papéis	Através de exercícios critério e em situações de jogo 2x2 os alunos diferenciam os papéis em jogo, reconhecem as zonas de responsabilidade, colocam a bola nas zonas de distribuição/ataque e compreendem o sistema de jogo side out 0:2.															F o r m a t i v a			S u m a t i v a 4 x 4	
			Zonas de responsabilidade																				
			Colocação da bola para as zonas de distribuição/zona de ataque																				
			Side out 0:2																				
		Jogo 3x3	Zonas de responsabilidade	Em situação de exercício critério e em situações de jogo 3x3 os alunos desenvolvem a ocupação racional do espaço, a clarificação das zonas de responsabilidade e a construção ofensiva em side-out 1:2.															2 x 2				
			Side out 1:2																				
		Jogo 4x4	Organização de side out 1:2:1	Através de exercícios critério e em situações de jogo 4x4 os alunos desenvolvem a ocupação racional do espaço, a construção em side-out 1:2:1 e a transição.															4 x 4				
			Diferenciação side out/Transição																				
	Condição Física		Resistência	Serão desenvolvidas ao longo das aulas, através de exercícios analíticos, lúdicos e em situações de jogo.																			
			Força																				
			Velocidade																				
	Cultura Desportiva		Coordenação Motora	As regras do jogo serão apresentadas de forma gradual, conforme o tipo de jogo realizado, e os alunos terão oportunidade de experimentar a função de árbitro, utilizando os sinais de arbitragem.																			
			Regras de Jogo																				
	Conceitos psicossociais		Sinalética de Arbitragem	Ao longo das aulas, os alunos serão incentivados a comunicar e cooperar durante os exercícios e jogos através de condicionantes, promovendo a organização da equipa, a tomada de decisão e o respeito entre colegas. Ao longo das aulas, serão promovidas atitudes de respeito pelas regras e colegas, valorizando o espírito desportivo. Ao longo das aulas, os alunos serão incentivados a demonstrar empenho na realização dos exercícios e jogos, participando de forma ativa e responsável. Ao longo das aulas, os alunos serão estimulados a desenvolver a autonomia, tomando decisões de forma responsável e assumindo um papel ativo na sua aprendizagem.																			
			Comunicação e Cooperação																				
			Fair Play																				
			Empenho																				
			Autonomia																				

Anexo 9- Modelo Plano de Aula

PLANO DE AULA Nº				
Turma:			Nº alunos:	Data:
Unidade didática:			Local:	Hora:
Função didática:			Material:	
Objetivos específicos da aula: Habilidades motoras: Cultura desportiva: Conceitos psicossociais:				
Parte		Objetivos comportamentais	Exercício/Conteúdo	Critérios de Êxito
INICIAL				
FUNDAMENTAL				
FINAL				
Observações:				

Anexo 10- Exemplo Plano de Aula em Circuito

PLANO DE AULA Nº 32				
Turma: 12º H			Nº alunos: 25	Data: 02/12/2025
Unidade didática: Basquetebol- Aula nº 14 de 21			Local: Pavilhão 3	Hora: 14:55 Duração: 50' (35' úteis)
Função didática: Exercitar e consolidar o passe e recepção. Exercitar o passar, cortar e repor; driblar, aclarar e repor.			Material: Bolas, cones, sinalizadores e coletes.	
Objetivos específicos da aula: Resolução dos problemas do ataque posicional em situação 3x3 em meio-campo.				
Habilidades motoras: Coordenação motora e aptidão cardiorrespiratória;				
Cultura desportiva: Respeito pelas regras e fair-play em situação de jogo;				
Conceitos psicossociais: Cooperar com os colegas promovendo o espírito de equipa, a autonomia e a tomada de decisão.				
Parte		Objetivos comportamentais	Exercício/Conteúdo	CrITÉrios de Êxito
INICIAL	6'	Preparar os alunos para a parte fundamental da aula;	Aquecimento: Os alunos correm à volta do campo e ao sinal da professora realizam alguns exercícios de força/mobilidade articular.	- Correr sem parar.
	8'	Desenvolver a desmarcação; Desenvolver a cooperação entre equipa.	“Jogo dos 10 Passes” Cada equipa deve realizar 10 passes entre si. Cada vez que atingirem o objetivo, ganham um ponto. Regras: - Não podem passar para a mesma pessoa que lhes passou a bola; - Se a bola toca no chão volta ao zero; - Se a bola é interceptada pela equipa adversária passa a ser da mesma.	-Passe executado para a frente; - Pedir a bola; - Roda os pulsos e após o passe mantém as palmas da mão viradas para fora.
	8'	Realizar corretamente as movimentações; Desenvolver a tomada de decisão, pensar o jogo.	Exercício 3x2: Os alunos em situação de 3x2: Os alunos organizam-se em duas filas: fila de ataque (3 jogadores) e fila de defesa (2 jogadores). O ataque começa atrás dos cones com a bola e avança sem drible, usando apenas passe e desmarcação. Regras: - O drible é proibido. -A jogada acaba com: cesto, perda de bola ou recuperação da defesa. - Os 3 que atacaram → vão para a fila da defesa; - Os 2 que defenderam → vão para a fila do ataque.	Ataque: -Passar e desmarcar-se para o cesto; -Se não recebe bola sai para o lado contrário da mesma; Defesa: -Defender o adversário de forma a impedir que este finalize.
FUNDAMENTAL	12'	Jogo 3x3: -Desenvolver a consciência da ocupação racional do espaço; -Desenvolver o Passar e cortar; Driblar e Aclarar; - Promover a participação e cooperação;	Jogo 3x3: Os alunos jogam em situação de 3x3 em meio-campo exercitando os conteúdos táticos desenvolvidos ao longo das aulas: Passar, cortar e repor; driblar, aclarar e repor. Observação: As equipas que não estão a jogar observam um colega e registam comportamentos ofensivos/táticos com o foco na resolução dos problemas de ataque posicional e dão-lhe feedback no final da rotação.	Ataque: -Procura espaço livre ao desmarcar-se; Após passe, realiza corte; - Dribla e o colega afasta-se (aclaramento). Defesa: - Dificultar linhas de passe. Observação: -Regista ao identificar corretamente as ações realizadas; -Dá feedback no fim ao colega.
FINAL	2'	Reflexão sobre a aula	Retorno à calma Realizar o balanço final e contextualizar a sessão seguinte.	-

Observações: - Alunos de fora têm funções de árbitros com fichas das regras e de arbitragem.
- 4 equipes heterogêneas: Equipe A, B C e D.

Os capitães são responsáveis por:

- Distribuir os coletes;
- Escolher quem começa a jogar (dividir em subgrupos de forma justa);
- Garantir que os jogadores cumprem as regras;
- Contar os pontos da equipe.



Anexo 11- Exemplo da Ficha de Observação

Ficha de observação de situação de jogo de basquetebol 3x3 em meio campo

Nome (observador): _____

Nome do aluno Observado (jogador): _____

Observar como o jogador inicia o ataque quando a equipa recupera a posse de bola.

Data								
Nº de vezes que o aluno realizou								
Passe e corta								
Aclaramento								

RELEMBRAR:

Passe e corta*



Passe, corta e repõe*1



Aclaramento*2



*: O passe e corta consiste em passar para um dos extremos, cortar em direção ao cesto, receber a bola e lançar ao cesto.

*1: O passe, corta e repõe, por sua vez, consiste no descrito em cima, mas desta vez o atacante não recebe a bola, tendo de repor no espaço vazio.

*2: O aclaramento é uma ação realizada pelo jogador sem posse de bola. A sequência consiste em driblar, aclarar e repor.

Anexo 12- Exemplo de *Skill Card* Natação

SKILL CARD – Apoio à Aula de Natação



Regras Fundamentais da Natação

- Fazer fila e sair apenas ao sinal da professora.
- Nadar sempre pelo lado direito.
- Fazer 25 metros e parar no final.
- Voltar pelo lado esquerdo.
- Não ultrapassar nenhum colega.
- Ao sinal da professora, parar e escutar com atenção.

Função das Observadoras

- Acompanhar o trabalho dos colegas da sua pista.
- Observar o cumprimento dos critérios de êxito (consoante o nível).
- Ajudar a professora na organização do material e no controlo de segurança.
- Fazer pequenas anotações de observação durante a aula.

CrITÉRIOS de Êxito – NÍVEL CROL

Elemento Técnico	O que observar
Corpo alinhado	Mantém o corpo alinhado e horizontal na água
Respiração aquática/ lateral	Inspira fora e expira dentro de água ("bolinhas"); Inspira de lado, expira dentro de água a olhar para o fundo da piscina e coloca a orelha encostada braço/ombro.
Batimento de pernas	Esticar as pernas e bater sempre sem parar.
Braçada unilateral	1. Entrada da mão - "bem à frente"; 2. Para o fundo 3. Em direção ao umbigo; 4. Em direção à coxa; 5. Saída "bem atrás" e pelo cotovelo; 6. Recuperação (antes da mão de voltar a entrar na água).
Coordenação	Coordena respiração, braçada e batimento de pernas.

Observações:

Reflexão Final: O que observaste de positivo? O que foi mais difícil para os colegas?

FICHA DE GRUPO

DANÇA

Grupo:

1. Ouvimos as ideias uns dos outros?

☐ Sim ☐ Não

2. Como envolvemos todos os elementos ativamente na resolução da tarefa?

3. O grupo concluiu a aula de hoje com sucesso?

☐ Sim ☐ Não

Como podemos melhorar?

Anexo 14- Exemplo Avaliação Formativa

[illegible]

Anexo 15- Exemplo Avaliação Sumativa

[illegible]

<u>Guião das Reflexões</u>	
Contextualização da aula	- Objetivos principais da sessão - Conteúdos abordados
Gestão do tempo e do espaço	- Pontualidade e aproveitamento do tempo - Organização do espaço físico
Comportamento, participação e dificuldades dos alunos	- Envolvimento/motivação dos alunos - Interação entre colegas - Principais dificuldades e estratégias a adotar
Papel do professor	- Clareza das instruções - Qualidade dos feedbacks - Gestão da disciplina
Alterações ao Plano de Aula	- Se houve ou não alterações ao Plano de aula e quais
Pontos a melhorar / desafios	- Aspetos a rever em futuras aulas

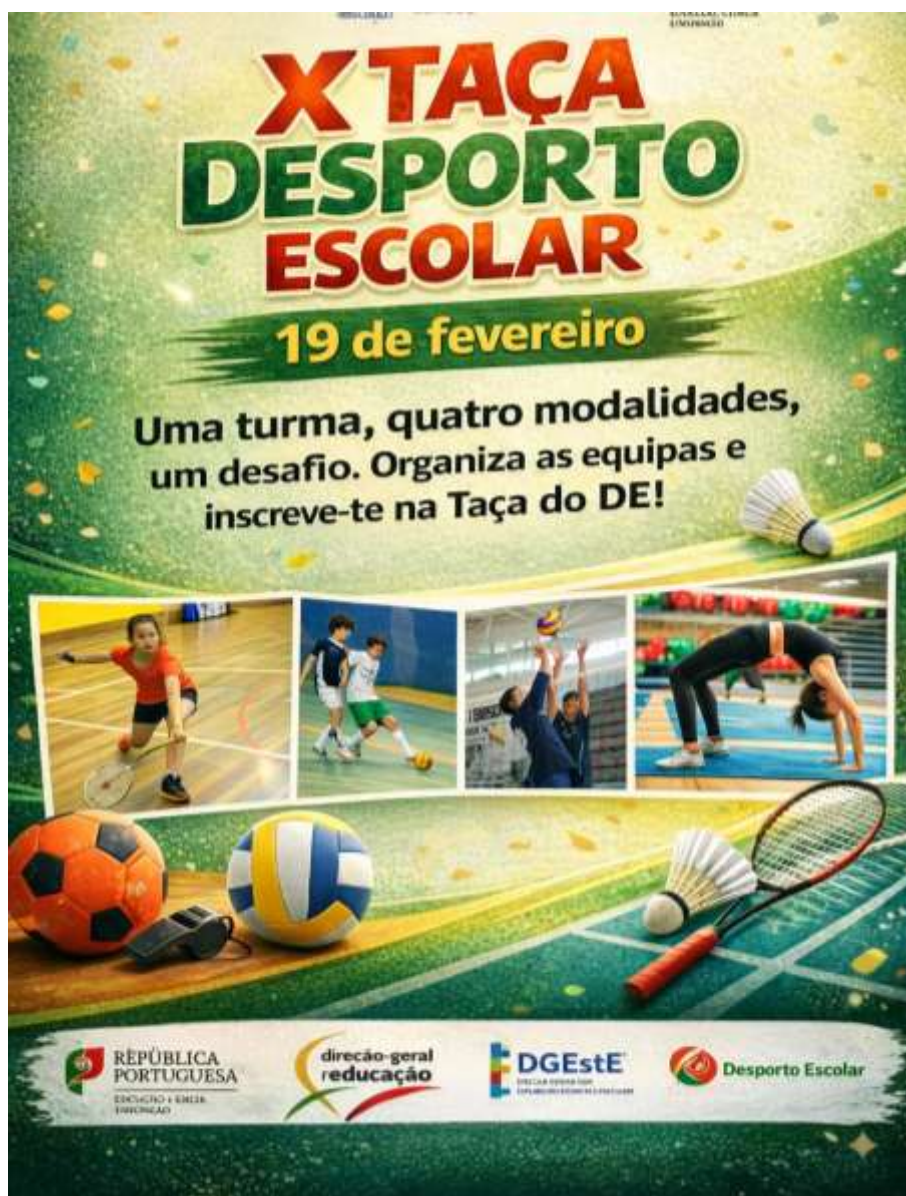
Anexo 17- Ficha de observação (In Loco) da qualidade do envolvimento dos alunos/as e adequação das tarefas de aprendizagem

Data: ____/____/____ Observador: _____ Observado: _____ Ano: ____ Turma: ____ Nº de alunos: ____	
O professor - <i>Postura / voz / atetividade</i> - <i>Comportamentos</i> (instrução / feedback / organização / movimentação / resolução de problemas / observação / registos)	Interações Pedagógicas - <i>Supervisão Ativa</i> (visão / deslocamentos / proximidade física / atenção constante à prática) - <i>Clima de aprendizagem</i> (consistência / encorajamento) - <i>Gestão da disciplina</i> (prevenção e intervenção)
Análise das Situações de Aprendizagem (atividades da aula) - <i>Organização das tarefas</i> (Duração, variedade, sequência) - <i>Qualidade Pedagógica</i> (Adequação ao nível, relação com objetivos) - <i>Dinâmica da aula</i> (ritmo, envolvimento, segurança)	Os alunos - <i>Reação às atividades / participação dentro e fora tarefas / desempenho</i> - <i>Comportamentos</i> (atividade motora / demonstração / cooperação / atenção à informação / espera / deslocamentos / manipulação de material)
Imprevistos/Alterações ao Plano Inicial - <i>Justificação da alteração</i> - <i>Impacto na aula</i>	
Apreciação Global: - <i>Um ponto positivo</i> - <i>Um ponto a melhorar</i>	

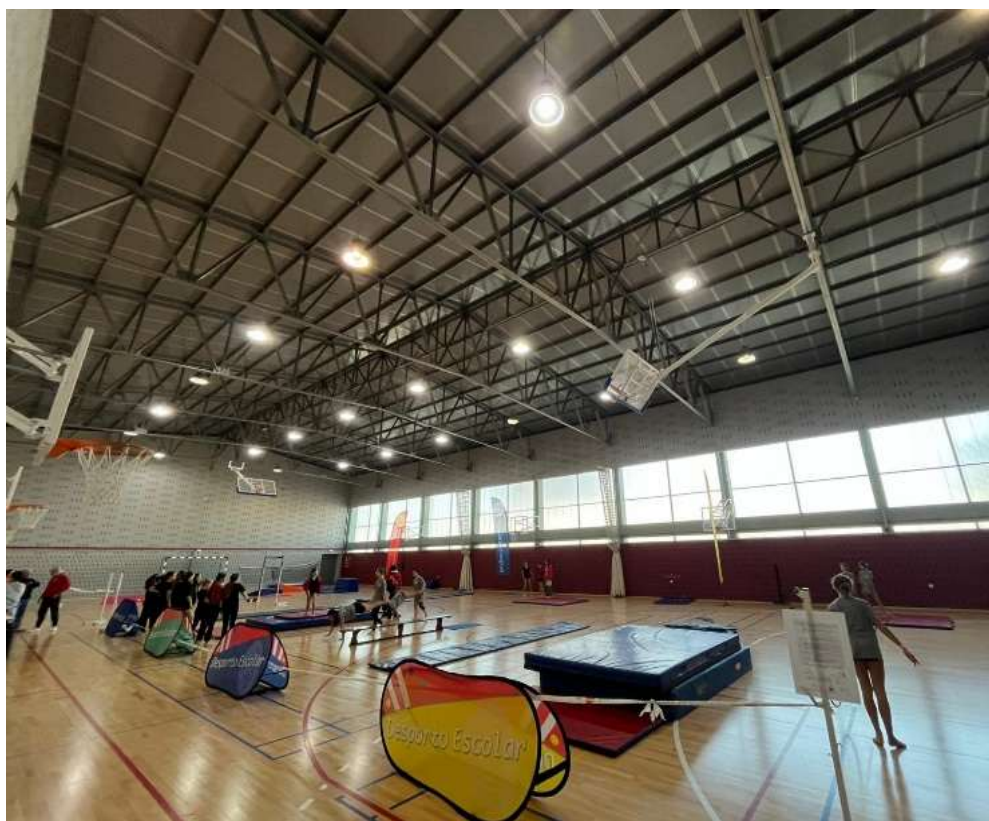
Anexo 18- Turma Residente







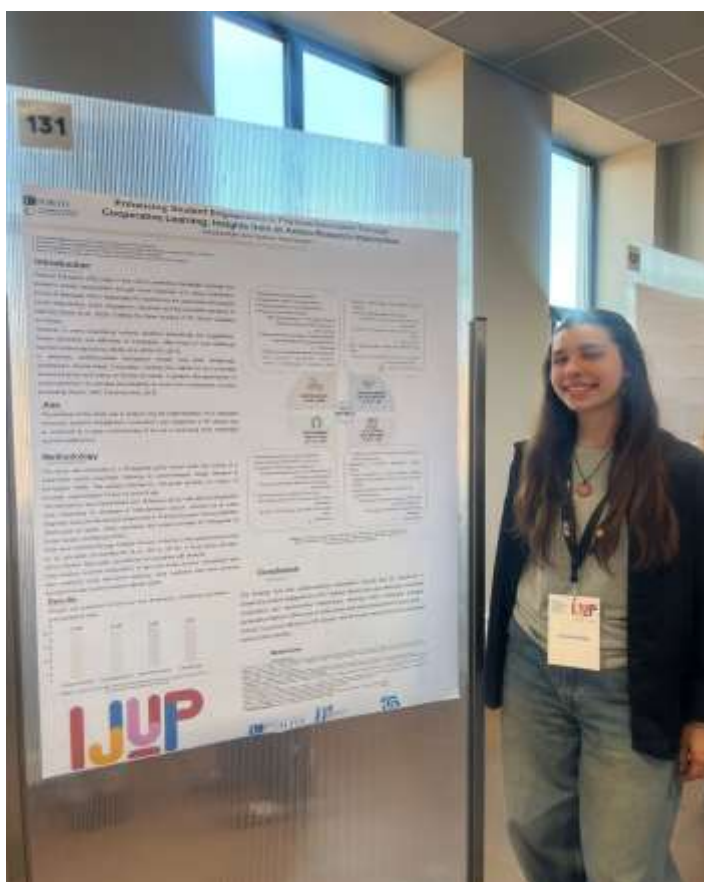
Anexo 21- Encontro de Ginástica na Escola Cooperante



Anexo 22- Encontros do Desporto Escolar de Ginástica



Anexo 23- Participação no IJUP



Anexo 24- Questionário MEPES

Questionário Experiências Significativas em Educação Física (QESEF)

Esta pesquisa tem como objetivo captar as experiências significativas na educação física do seu percurso escolar até ao momento.

A sua participação neste estudo é totalmente voluntária. Se optar participar respondendo a este questionário, é garantido que as suas respostas serão totalmente confidenciais porque nenhum nome será incorporado.

Não há riscos, desconfortos, custos ou compensações financeiras associados à participação neste questionário.

Obrigado pela sua participação!

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Antes de iniciar o preenchimento do questionário assinale as opções seguintes *

- ☐ Compreendi o objetivo do estudo e aceito participar de forma voluntária
- ☐ Os meus encarregados de educação/pais autorizaram-me a responder ao questionário

Por favor responda as seguintes afirmações que descrevem os componentes de uma educação física significativa marcando a opção apropriada. Observe que não há respostas certas ou erradas. Por favor, selecione a resposta que melhor representa o seu nível de concordância com cada afirmação.

Em cada questão observe todas opções de escolha de respostas possíveis (discordo totalmente, discordo, neutro, concordo e concordo totalmente)

11. Interação social *

Nas minhas aulas de educação física (EF)...

	Discordo totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo totalmente
Sou capaz de ter interações positivas com o meu/minha professor/a	☐	☐	☐	☐	☐
Tenho oportunidades de ter interações positivas com os meus colegas	☐	☐	☐	☐	☐
Tenho oportunidades de trabalhar em grupos	☐	☐	☐	☐	☐
A minha opinião é ouvida	☐	☐	☐	☐	☐

12. Desafio *

Nas minhas aulas de educação física (EF)...

	Discordo totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo totalmente
Sou capaz de participar em atividades que não são nem muito fáceis nem muito difíceis	☐	☐	☐	☐	☐
O/a professor/a frequentemente usa jogos reduzidos (por exemplo, volei 4x4 ou menos)	☐	☐	☐	☐	☐
Posso escolher o nível de dificuldade das tarefas	☐	☐	☐	☐	☐
Tenho oportunidades para definir os meus próprios objetivos	☐	☐	☐	☐	☐

13. Divertimento *

Nas minhas aulas de educação física (EF)...

	Discordo totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo totalmente
Considero as atividades divertidas	☐	☐	☐	☐	☐
Eu posso praticar muito	☐	☐	☐	☐	☐
Quando jogamos todos são incluídos	☐	☐	☐	☐	☐
O/a professor/a permite que os alunos façam sugestões sobre as atividades	☐	☐	☐	☐	☐

14. Competência motora

Nas minhas aulas de educação física (EF)...

	Discordo totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo totalmente
Eu aprendo as habilidades necessárias para jogar com sucesso	☐	☐	☐	☐	☐
Acredito que sou capaz de me tornar competente nas habilidades ensinadas	☐	☐	☐	☐	☐
O/a professor/a inclui atividades que me ajudam a tornar mais competente	☐	☐	☐	☐	☐
Tenho opções para aquilo que vou trabalhar	☐	☐	☐	☐	☐

15. Aprendizagem pessoalmente relevante *

Nas minhas aulas de educação física (EF)...

	Discordo totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo totalmente
Eu entendo o que estou a aprender	☐	☐	☐	☐	☐
Eu sei o objetivo das atividades que estou a fazer	☐	☐	☐	☐	☐
Envolver-me em processos de tomada de decisão para tornar as minhas experiências mais relevantes	☐	☐	☐	☐	☐
Eu relaciono o que estou a aprender com a minha vida além da escola	☐	☐	☐	☐	☐

16. Comente sobre uma experiência positiva (interessante e significativa) que * tenha vivenciado na educação física.

A sua resposta

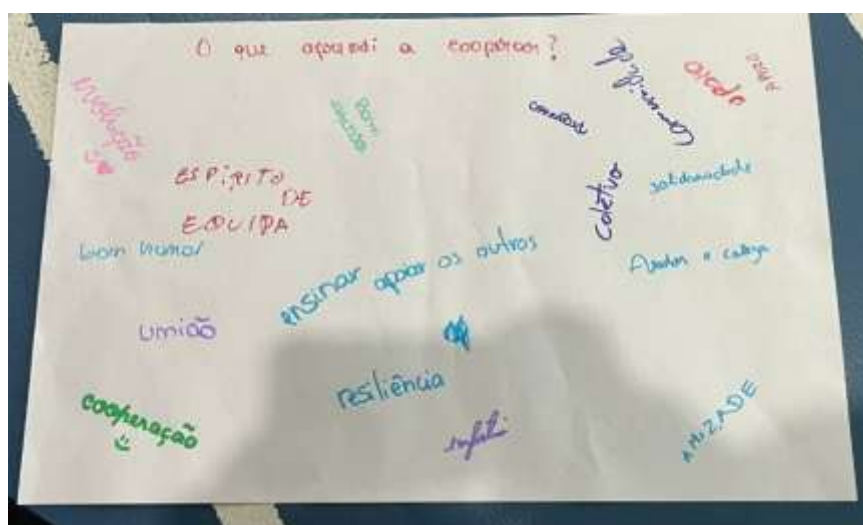
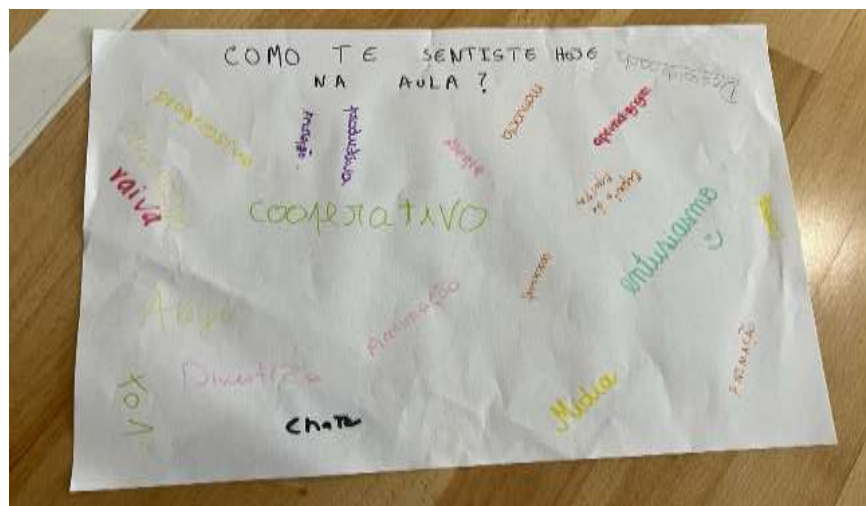
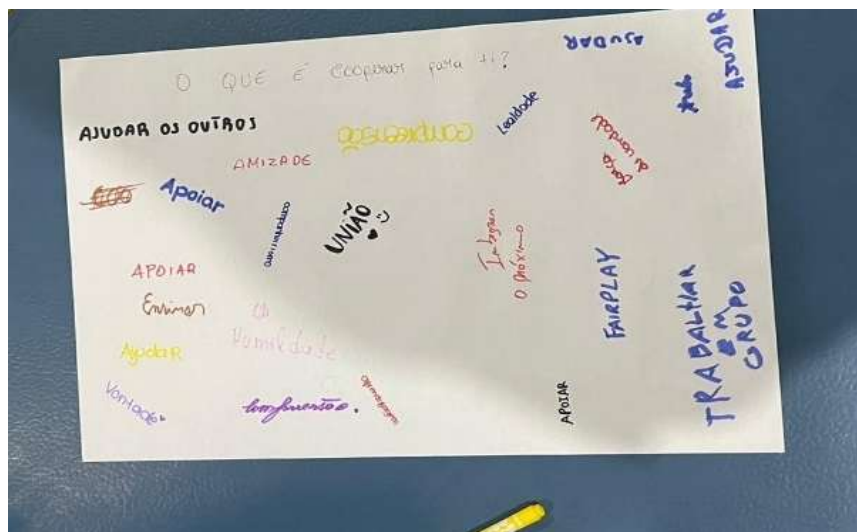
17. Comente sobre uma experiência negativa que tenha vivenciado na educação física.

A sua resposta

Muito obrigado pela sua participação!

Por favor, clique no botão enviar para que as suas respostas fiquem registadas.

Anexo 25- Murais AC



Anexo 26- Questionário Final AC

Questionário Aprendizagem Cooperativa

Este questionário tem como objetivo recolher a sua opinião sobre as aulas de Educação Física ao longo deste período, com especial foco nas experiências de aprendizagem cooperativa desenvolvidas.

A sua participação é totalmente voluntária. Caso decida responder, garante-se que as suas respostas serão anónimas e confidenciais, sendo utilizadas apenas para fins de investigação pedagógica.

A sua opinião é muito importante para compreender de que forma a aprendizagem cooperativa contribui para o envolvimento, a cooperação e a experiência dos alunos nas aulas de Educação Física.

Obrigado pela sua participação!

* Indica uma pergunta obrigatória

Para cada afirmação, seleciona o número que melhor representa a tua opinião, tendo em conta a tua experiência nas aulas de Educação Física durante este período:

- 1 – Discordo totalmente
- 2 – Discordo
- 3 – Nem concordo nem discordo (neutro)
- 4 – Concordo
- 5 – Concordo totalmente

Nas aulas... *

	1	2	3	4	5
Trabalhámos o diálogo e a capacidade de escuta entre os colegas	☐	☐	☐	☐	☐
Para cumprir as tarefas, era necessário cooperar	☐	☐	☐	☐	☐
Senti que houve encorajamento entre colegas durante as atividades	☐	☐	☐	☐	☐
O resultado das tarefas melhorava quando todos colaboravam	☐	☐	☐	☐	☐
O contributo de cada um fazia a diferença	☐	☐	☐	☐	☐
Foi importante trabalhar com diferentes colegas ao longo das aulas	☐	☐	☐	☐	☐

Consegui cooperar com colegas com níveis de desempenho diferentes	☐	☐	☐	☐	☐
Ajudar os colegas também contribuiu para a minha aprendizagem/satisfação	☐	☐	☐	☐	☐
Explicar ou demonstrar aos colegas ajudou-me a consolidar as minhas aprendizagens	☐	☐	☐	☐	☐
Houve respeito pelas dificuldades individuais	☐	☐	☐	☐	☐
Senti-me mais confortável a participar nas aulas	☐	☐	☐	☐	☐
O ambiente foi mais positivo devido à cooperação	☐	☐	☐	☐	☐
Os jogos cooperativos tornaram as aulas de EF diferentes do que estou habituado (a)	☐	☐	☐	☐	☐
Esforcei-me nas tarefas propostas	☐	☐	☐	☐	☐
Estive mais envolvido (a)	☐	☐	☐	☐	☐
A dinâmica e união da turma melhoraram	☐	☐	☐	☐	☐
A cooperação tornou as atividades mais desafiantes de forma positiva	☐	☐	☐	☐	☐
A minha motivação para participar nas aulas aumentou	☐	☐	☐	☐	☐
A minha opinião sobre trabalhar com diferentes colegas melhorou	☐	☐	☐	☐	☐
Este período tornou a EF mais significativa para mim	☐	☐	☐	☐	☐

Gostarias de acrescentar algum comentário, sugestão ou aspeto que consideres importante sobre as aulas de Educação Física neste período, especialmente sobre o trabalho em grupo e a cooperação?

A sua resposta _____

Entrevista Final Estudo

Introdução...

Caros estudantes,

Antes de começarmos, quero agradecer a vossa disponibilidade para participarem nesta conversa em grupo. O objetivo desta conversa é compreender melhor como foi a experiência nestas aulas ao longo do período, especialmente em relação à cooperação entre colegas e ao empenho nas atividades. Não há respostas certas ou erradas, o que interessa é a vossa opinião sincera.

Tudo o que disserem apenas será utilizado para fins de estudo e a vossa identidade não será revelada. Sintam-se à vontade para expressarem livremente as vossas opiniões.

Podemos começar?

Início...

1. Se tivessem de escolher uma palavra/sentimento para caracterizar estas aulas, qual seria?
2. Porque escolheram essas palavras/sentimentos? Recorram a um exemplo de uma situação/sentimento que tenham vivenciado nas aulas.

Empenho e participação...

3. Comparativamente a anos anteriores que alterações identificam no modo como participavam nas aulas, nomeadamente ao nível do empenho, envolvimento,
4. Caso tenha havido alterações, a que atribuem a mudança?

Cooperação da turma...

Pergunta principal:

Como é que foi o trabalho em grupo? De que modo as dinâmicas cooperativas influenciaram a forma como a turma funcionava?

5. Qual a vossa opinião acerca dos jogos/estratégias cooperativas que foram realizados nas aulas?
6. De que forma ajudaram (ou não) a participação de todos e cooperação entre vocês?
7. Sentiram que em certos exercícios dependiam uns dos outros? Isso ajudou ou dificultou no vosso empenho? Até que ponto cooperar foi difícil?
8. No início do ano era notório que a turma tinha vários “grupos” e que preferiam trabalhar com certas pessoas. Identificaram alterações ao longo destas aulas? Trabalhar com colegas diferentes mudou alguma coisa no ambiente ou na união da turma?
9. Até que ponto foi difícil não poder escolher sempre os colegas com quem trabalhavam? Isso foi mudando ao longo das aulas?
10. Houve momentos em que se divertiram com colegas com quem normalmente não estariam? Podem dar alguns exemplos?

EF Significativa

11. O que é que gostaram mais nestas aulas?

Reflexão Final:

12. Se fossem professores o que mudariam/melhorariam para que os alunos cooperassem e se empenhassem mais?
13. Querem acrescentar alguma informação que considerem relevante?

Anexo 28- Consentimento Informado



CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se considerar que algo não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, agradeço que assine este documento.

Ex.mo(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação e Educando,

O presente documento tem como objetivo obter o consentimento informado dos alunos e respetivos Encarregados de Educação, para a participação do seu/sua educando/a num estudo de investigação pedagógica, no contexto da unidade curricular de Estágio realizado no 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, a realizar pela Professora Estagiária Carolina Mota. O estudo será acompanhado pela professora cooperante responsável pela turma, Professora Ana Isabel Cardoso.

Objetivo do estudo: O estudo visa analisar o valor da aprendizagem cooperativa para a melhoria do empenho, envolvimento e cooperação entre os/as alunos/as nas aulas de Educação Física.

A participação envolve o preenchimento de questionários e, pontualmente, a participação em entrevistas realizadas pela professora, com registo de áudio realizadas em contexto escolar.

Confidencialidade e anonimato: Os dados recolhidos, apenas serão utilizados para efeitos da investigação com garantia de confidencialidade e anonimato de todos/as os/as participantes.

Para mais esclarecimentos, não hesite em contactar a investigadora responsável: Carolina Mota- Email: carolina.mota.620e@aemlaranjeira.pt

Grata pela sua colaboração!

.....
(Carolina Mota)

Declaro ter lido e compreendido a informação acima apresentada, foi-me garantida a possibilidade do meu educando, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, AUTORIZO a participação do meu educando(a) no estudo descrito e permito a utilização dos dados de forma voluntária para efeitos de investigação e com as garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome:

Assinatura:

(Encarregado de Educação)

Declaro ter lido e compreendido o conteúdo deste documento e estou consciente da participação no estudo. Sinto-me esclarecido (a) e informado (a) sobre os propósitos do mesmo, ACEITANDO participar voluntariamente.

Nome:

Assinatura:

(Aluno/a)

Espinho, de 2026