

Do pontapé de saída ao golo final: o jogo de sonho que sempre ambicionei - ser professora

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Ana Rita Oliveira Ferreira

Porto, junho de 2026

Ficha de catalogação

Ferreira, A. (2026). *Do pontapé de saída ao golo final: o jogo de sonho que sempre ambicionei - ser professora*. Porto: A. Ferreira. 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, ENVOLVIMENTO, ESTADO EMOCIONAL, IDENTIDADE PROFISSIONAL, REFLEXÃO.

Dedicatória

Ao meu avô,

Que me viu a iniciar este caminho, mas partiu antes de o ter concluído.
Levo-te comigo em cada passo e espero que, aí em cima, sintas orgulho em mim.

Agradecimentos

A conclusão desta etapa não teria sido possível sem o apoio, a presença e o carinho de várias pessoas, às quais dirijo o meu mais sincero agradecimento.

À FADEUP, que foi casa ao longo destes dois anos, levo memórias inesquecíveis de uma etapa muito especial da minha vida. Foi aqui que pude concretizar um sonho e viver experiências que guardarei sempre com enorme carinho. Mais do que uma faculdade, foi um espaço de crescimento, aprendizagem e conquista.

À Escola Cooperante e a todo o corpo docente, agradeço a forma calorosa como me acolheram. Pela disponibilidade constante, pela ajuda e pela forma como me fizeram sentir desde o primeiro momento.

Ao grupo de Educação Física e a todos os funcionários da Escola Cooperante, deixo uma palavra especial de gratidão por todo o carinho, atenção e disponibilidade demonstrados ao longo deste ano. Sempre me fizeram sentir à vontade, escutada e apoiada, estando constantemente presentes para tudo o que fosse necessário, o meu profundo obrigada.

Ao Professor Sérgio Ferreira, da Escola Básica, agradeço o acompanhamento num ciclo de ensino diferente, bem como a oportunidade de conhecer outra perspetiva da docência, junto de alunos mais novos. Foi uma experiência enriquecedora, que contribuiu muito para a minha formação.

À Professora Orientadora, Professora Doutora Cristiana Bessa, expresso o meu sincero agradecimento por toda a disponibilidade, orientação e apoio ao longo deste percurso. Pelos emails trocados, pela atenção, pela exigência e preocupação constante, o meu muito obrigada.

Ao Professor Cooperante Arsénio Barros, agradeço profundamente a presença, a orientação e a forma como acompanhou este percurso desde o primeiro dia. O entusiasmo com que se entregou a este processo foi, desde início, evidente e verdadeiramente inspirador. Enquanto “criador” dos Rodinhas, foi capaz de transformar um grupo numa verdadeira equipa, sempre unida e pronta para entrar em jogo, mesmo nos momentos mais

exigentes. Muito da professora que hoje sou e, daquela que ambiciono vir a ser, devo-o também a si.

Ao Núcleo de Estágio, “Os Rodinhas”, agradeço por todo o apoio, envolvimento, companheirismo e partilha ao longo deste ano. Apesar dos momentos mais difíceis, mantivemo-nos unidos até ao fim. Tal como num jogo disputado até ao último minuto, nunca faltou o espírito de equipa, entreaajuda e a força para continuar.

Ao meu “Trrrio”, à Inês e à Carol, que caminham ao meu lado há cinco anos, deixo um agradecimento muito especial. O nosso percurso tem-se mantido lado a lado, entre conquistas, desafios e crescimento. Não tenho palavras suficientes para vos agradecer tudo aquilo que representam para mim.

Ao meu namorado, Diogo, obrigada por teres acompanhado de perto todo este processo, por ouvires falar deste relatório vezes sem conta e por estares sempre presente, com paciência, apoio e incentivo, desde o início.

Aos meus pais e ao meu irmão, agradeço por terem estado sempre ao meu lado, apoiando todas as minhas decisões, dentro e fora de campo. Obrigada por me acompanharem em cada etapa, por me darem a liberdade para escolher o meu caminho e por acreditarem sempre em mim. Sem o vosso apoio, nada disto teria sido possível.

Por fim, deixo um agradecimento especial a todos os que, de forma direta ou indireta, contribuíram para este grande passo na minha vida. Cada palavra, gesto e apoio fizeram diferença neste percurso. Se hoje chego ao fim desta etapa, devo-o também a vocês.

Muito obrigada!

Índice Geral

Dedicatória	III
Agradecimentos	IV
Índice de Tabelas	IX
Índice de Gráficos	X
Índice de Anexos	XI
Resumo.....	XII
Abstract	XIII
Lista de Abreviaturas	XIV
1. O início do jogo	1
2. Enquadramento Pessoal.....	2
2.1. A jogadora em campo: a minha trajetória até à Educação Física.....	2
2.2. A segunda parte do Jogo: A Entrada em Campo	4
3. Enquadramento Institucional.....	6
3.1. O campo de sonho: A escola cooperante	6
3.2. A equipa em jogo: O núcleo de estágio	8
3.3. Caracterização das turmas	9
4. Dentro de campo: a operacionalização do jogo.....	13
4.1. A visão de jogo: A conceção da Educação Física	13
4.2. A construção do plano de jogo: Planeamento	15
4.2.1 Planeamento Anual.....	16
4.2.2. Calendário de Jogos: As Unidades Didáticas	20
4.2.3. A tática: Planos de Aula	22
4.3. O Ritmo de Jogo e o Ambiente da Equipa: Gestão do tempo e clima da aula.....	24
4.4. A orientação das jogadas: A instrução	26

4.5.	Opções Pedagógicas: Estratégias e Modelos de Ensino	27
4.6.	O pós-match: Avaliação.....	31
4.7.	Ver, pensar e voltar a jogar: Observação e Reflexão	35
4.8.	O verdadeiro jogo da EF nos cursos profissionais.....	37
4.9.	As aulas teóricas e as aulas práticas.....	39
4.10.	Lecionação ao 2.º Ciclo.....	40
4.11.	Proposta de alteração da grelha de avaliação da UD de ginástica e de dança.....	42
5.	Para além do jogo: O fazer parte da equipa.....	43
5.1.	Direção de turma.....	43
5.2.	Desporto Escolar: badminton, natação e escalada	44
5.3.	Atividades organizadas pelo Núcleo de Estágio.....	46
5.4.	Atividades de Colaboração e Envolvimento.....	49
6.	Investigação em Contexto docente	51
	Resumo.....	51
	Abstract	52
6.1.	Introdução.....	53
6.2.	Metodologia	55
6.2.1.	Desenho do estudo	55
6.2.2.	Amostra.....	55
6.2.3.	Instrumentos de recolha de dados	55
6.2.4.	Procedimentos de recolha de dados.....	56
6.3.	Análise de Dados	57
6.4.	Resultados.....	58
6.4.1.	Resultados do questionário PANAS	58
6.4.2.	Resultados da observação sistemática do comportamento dos	

alunos.....	61
6.4.3. Análise Integrada entre as experiências emocionais e os comportamentos observados.....	63
6.5. Discussão.....	64
6.6. Conclusão	66
6.7. Referências Bibliográficas	66
7. O Fim do Jogo	69
8. Referências Bibliográficas	71
Anexos	XVI

Índice de Tabelas

Tabela 1- Valores médios e desvios-padrão do afeto positivo e negativo nas AbP cooperativas e competitivas.....	58
Tabela 2- Análise individual de algumas emoções avaliadas pelo PANAS.....	60
Tabela 3- Valores médios e desvios-padrão das dimensões comportamentais observadas nas aulas.....	61

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Evolução dos valores médios de AfP e AfN nas aulas com AbP competitivas.....	59
Gráfico 2- Evolução dos valores médios de AfP e AfN nas aulas com AbP cooperativas.....	59
Gráfico 3- Análise individual de algumas emoções avaliadas pelo PANAS	60
Gráfico 4- Comparação dos valores médios das dimensões comportamentais observadas nas aulas.....	61

Índice de Anexos

Anexo 1- Planeamento Anual Ensino Secundário	XVI
Anexo 2- Unidade Didática de voleibol	XVII
Anexo 3- Modelo de Plano de Aula utilizado.....	XVIII
Anexo 4- Cartões de Condição Física	XIX
Anexo 5- Cartaz de Sinalética	XIX
Anexo 6- Exemplos de checklists utilizadas	XX
Anexo 7- Grelha de observação sistemática.....	XXI
Anexo 8- Ficha de observação não sistemática	XXII
Anexo 9- Distribuição Modular do Curso Profissional	XXII
Anexo 10- Cartaz de Pontuações.....	XXIII
Anexo 11- Proposta dos Critérios: dança social salsa	XXIII
Anexo 12- Proposta dos Descritores: dança social salsa	XXIV
Anexo 13- Proposta dos Critérios: dança tradicional malhão	XXV
Anexo 14- Proposta dos Descritores: dança tradicional malhão	XXVI
Anexo 15- Proposta dos Critérios: coreografia criativa	XXVII
Anexo 16- Proposta dos Descritores: coreografia criativa	XXVIII
Anexo 17- Proposta dos Critérios: ginástica acrobática.....	XXIX
Anexo 18- Proposta dos Descritores: ginástica acrobática.....	XXX
Anexo 19- Cartaz Torneio Inter-Turmas.....	XXXI
Anexo 20- Certificado de Participação do Torneio	XXXI
Anexo 21- Regulamento do Torneio.....	XXXII
Anexo 22- Cartaz do Seminário de Arbitragem	XXXII
Anexo 23- Cartaz da atividade "Splash and Go"	XXXIII
Anexo 24- Mapas para Percurso de orientação	XXXIII
Anexo 25- Cartaz do Dia Mundial da Alimentação	XXXIV
Anexo 26- Corta-Mato Regional	XXXIV
Anexo 27- Acompanhamento do aluno de NEE.....	XXXIV
Anexo 28- Grelha de observação sistemática.....	XXXV
Anexo 29- Descritores da grelha de observação	XXXV
Anexo 30- Questionário PANAS.....	XXXVI
Anexo 31- Consentimento Informado	XXXVIII

Resumo

O presente Relatório de Estágio, elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, resulta da Prática de Ensino Supervisionada realizada numa escola secundária, integrada num Núcleo de Estágio composto por quatro estudantes estagiários, um professor cooperante e uma professora orientadora. A intervenção envolveu a lecionação a cinco turmas do ensino secundário e duas turmas do 6.º ano, o desempenho de funções de direção de turma e a participação no Desporto Escolar, com maior envolvimento na modalidade de badminton. O relatório tem como objetivo analisar de forma crítica a prática pedagógica desenvolvida ao longo do ano letivo, evidenciando as aprendizagens construídas e a evolução profissional alcançada. A intervenção assentou na organização e gestão do ensino e da aprendizagem, integrando o planeamento, a lecionação, a avaliação, a reflexão e a observação da prática. Este processo traduziu-se na elaboração de unidades didáticas, planos de aula e alguns instrumentos de avaliação, bem como na gestão das aulas e na regulação contínua da intervenção em função das características dos alunos, dos contextos e das aprendizagens observadas. Neste âmbito, foram mobilizadas estratégias pedagógicas associadas a diferentes modelos de ensino. Foram ainda dinamizadas diversas iniciativas escolares, entre as quais um seminário de arbitragem, uma atividade de natação “*Splash and Go*”, um torneio interturmas de voleibol, um *peddy paper* e ações de cooperação com cursos profissionais, promovendo a articulação interdisciplinar e o envolvimento na comunidade educativa. Paralelamente, foi desenvolvido um estudo de investigação sobre a influência de abordagens pedagógicas cooperativas e competitivas no estado emocional dos alunos no contexto da Educação Física. Esta experiência revelou-se determinante para a consolidação de uma Prática Pedagógica mais estruturada, consciente e intencional, permitindo-me compreender e definir de forma mais clara a professora de Educação Física que pretendo ser.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ENVOLVIMENTO, ESTADO EMOCIONAL, IDENTIDADE PROFISSIONAL, REFLEXÃO.

Abstract

This school placement report was developed within the scope of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education and results from the Supervised Teaching Practice carried out at a secondary school. The school placement was undertaken within a placement group composed of four preservice teachers, a cooperating teacher and, a university supervisor. The teaching practice involved delivering lessons to five secondary school classes and two 6th-grade classes. In addition, responsibilities included performing the role of class director and participating in the School Sports programme, with a stronger focus on badminton. The main purpose of this report is to critically reflect on the pedagogical practices implemented throughout the school year, highlighting the knowledge and skills developed as well as the professional growth achieved. The intervention focused on the organization and management of teaching and learning, integrating planning, instruction, assessment, reflection, and observation of classroom practice. This process resulted in the development of teaching units, lesson plans, and some assessment tools, as well as in classroom management and the continuous adjustment of the intervention based on student characteristics, contexts, and observed learning. In this context, pedagogical strategies associated with different teaching models were mobilized. Several school initiatives were also promoted, including a refereeing seminar, a swimming activity called “Splash and Go”, an inter-class volleyball tournament, a peddy paper, and cooperation activities with vocational courses, promoting interdisciplinary articulation and engagement with the school community. Alongside the teaching practice, a research study was conducted to examine the influence of cooperative and competitive pedagogical approaches on students’ emotional states in the Physical Education. Overall, this experience played a crucial role in strengthening a more structured, reflective, and intentional teaching practice, enabling a clearer understanding of the type of Physical Education teacher I aspire to become.

KEYWORDS: EMOTIONAL STATE, PHYSICAL EDUCATION, PROFESSIONAL IDENTITY, REFLECTION, STUDENT ENGAGEMENT.

Lista de Abreviaturas

AbP – Abordagens Pedagógicas

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AfN – Afeto Negativo

AfP – Afeto Positivo

AS – Avaliação Sumativa

DE – Desporto Escolar

DP – Desvio-padrão

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB – Feedback

IP – Intervenção Pedagógica

M – Média

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MED – Modelo de Educação Desportiva

Med – Mediana

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PA – Plano de Aula

PANAS – Positive and Negative Affect Schedule

PC – Professor Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PG – Pavilhão Gimnodesportivo

PM – Pavilhão Municipal

PO – Professora Orientadora

PP – Prática Pedagógica

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

1. O início do jogo

O Estágio Profissional (EP) representou o início de uma etapa que sempre encarei como um verdadeiro sonho, constituindo um momento determinante no meu percurso enquanto futura docente de Educação Física (EF). Dar início à escrita deste relatório assemelha-se ao pontapé de saída de um jogo para a vida inteira: um momento simbólico que marca a transição do “passe inicial”, o sonho de ensinar, rumo ao “golo final”, a concretização da minha identidade como professora.

Integrado na Unidade Curricular (UC) EP, pertencente ao Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), este relatório descreve e analisa criticamente o caminho percorrido, refletindo sobre as aprendizagens construídas e sobre o modo como este processo contribuiu para transformar um sonho numa prática profissional cada vez mais consciente, fundamentada e intencional.

Este estágio baseia-se numa prática de ensino supervisionada (PES) que, ao longo das últimas décadas, tem-se afirmado como um elemento central na formação inicial dos professores (Batista & Queirós, 2013; Viana et al., 2023). Num sistema educativo que procura, cada vez mais, elevar os níveis de eficácia e de qualidade de ensino, torna-se essencial criar condições para que os docentes em formação possam aprender com a experiência daqueles que já consolidaram a sua prática (Romeiro & Henriques, 2023). Para mim, esta dimensão prática assume um significado particularmente especial, pois representa a oportunidade de vivenciar, em contexto real de escola, aquilo que sempre desejei. É neste contacto direto com os alunos e professores que sinto verdadeiramente o meu crescimento enquanto futura professora, construindo as bases da profissional que ambiciono ser. É precisamente nesta articulação entre conhecimento e ação que a formação inicial encontra o seu verdadeiro significado (Batista & Graça, 2021). Os autores sublinham que o EP constitui um espaço privilegiado de aprendizagem, ao possibilitar o contacto direto com a realidade escolar e a construção da identidade profissional. Neste sentido, o EP não se limita à aplicação de conhecimentos, pois trata-se de um processo de reflexão e consolidação desta profissão (Batista & Graça, 2021).

Tal como num jogo cuidadosamente planeado, este relatório está organizado em várias fases e cada uma representa uma etapa do percurso vivido durante o EP. A introdução assume, neste relatório, a função de apresentar o ponto de partida do percurso

realizado, funcionando como uma visão global do “campo de jogo” antes do início efetivo das jogadas. No capítulo 2, apresento-me enquanto futura docente, explorando a minha trajetória, experiências prévias e expectativas iniciais, revelando o “passe” com que entrei em campo. O capítulo 3 centra-se na caracterização do contexto escolar, do Núcleo de Estágio (NE) e das turmas que acompanhei, analisando a dinâmica das mesmas e os desafios enfrentados em cada jogada pedagógica. No capítulo 4 é descrito detalhadamente todo o processo da prática profissional, desde a sua organização e gestão do ensino às aprendizagens em EF. São também apresentados a Conceção da disciplina, o planeamento das aulas, a construção das unidades didáticas (UD), a escolha de estratégias de ensino, a gestão do espaço e do tempo, os procedimentos de avaliação, bem como observações e reflexões sobre cada aula realizada. É ainda abordado o verdadeiro jogo da EF nos cursos profissionais, contemplando as aulas teóricas e práticas, a lecionação ao 2.º ciclo e a proposta de alteração da grelha de avaliação da UD de ginástica e de dança. Neste percurso, cada decisão pode ser comparada a uma jogada estratégica e cada atividade planeada é como uma oportunidade de marcar golos na aprendizagem dos alunos. No capítulo 5 são apresentadas as experiências desenvolvidas para além da lecionação, nomeadamente, a direção de turma, o Desporto Escolar (DE) e as atividades organizadas e colaborativas que reforçaram o meu envolvimento na comunidade educativa. No capítulo 6, apresento o estudo elaborado por mim, bem como a análise dos dados recolhidos e a reflexão sobre o mesmo. Por fim, o capítulo 7 destaca os golos alcançados, as jogadas mais significativas e as aprendizagens que consolidam a minha identidade profissional enquanto professora de EF.

Deste modo, o relatório de estágio não se limita a descrever experiências, mas procura refletir criticamente sobre cada etapa deste percurso de sonho, articulando a teoria e a prática. Cada capítulo representa uma fase do jogo pedagógico que vivi, em que cada jogada, cada ajuste na tática e cada reflexão contribuiu para o meu crescimento enquanto futura docente, aproximando-me progressivamente do “golo final”: a construção da minha identidade profissional em EF.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. A jogadora em campo: a minha trajetória até à Educação Física

Chamo-me Ana Rita, tenho 22 anos e nasci em Penafiel, a cidade que marcou o meu percurso pessoal, académico e desportivo. Desde cedo que o desporto faz parte da

minha rotina: iniciei o meu trajeto na dança aos oito anos, prática que mantive ao longo de sete anos. No entanto, ao ingressar no 2.º ciclo de escolaridade, decidi experimentar novas modalidades através do DE. Foi aí que o badminton entrou na minha vida, uma experiência que me acompanhou até ao final da escolaridade básica e que, sem o saber na altura, preparou-me para desafios futuros. Paralelamente ao badminton, surgiu a oportunidade de integrar o DE de futsal: a verdadeira mudança e a verdadeira desmarcação.

Foi num torneio regional de badminton que tive contacto com outras modalidades, incluindo o futsal. Nesse dia, despertou em mim uma curiosidade que rapidamente se transformou em vontade de experimentar. Ao descobrir que um clube de Penafiel possuía equipas mistas adequadas à minha idade, procurei informações, partilhei o entusiasmo com os meus pais e, pouco depois, realizei o meu primeiro treino.

Durante algum tempo conciliei a dança com o futsal, mas desde cedo percebi que a exigência e o ritmo de treinos e competições, quer na dança quer no futsal, tornar-se-iam uma combinação insustentável. Aos 14 anos tive de escolher e, de forma natural, a decisão recaiu sobre o futsal. Realizei toda a minha formação na Associação Desportiva de Penafiel, onde permaneci quatro épocas, transferindo-me posteriormente para o Águias de Santa Marta durante uma época. Na época 2025/2026 representei o União Desportiva Estrelas de Rio Mau, mantendo viva a paixão que nasceu desde cedo.

Desde sempre a minha rotina foi marcada por treinos, jogos e deslocações, uma dinâmica que me fez perceber, muito antes do tempo, que o desporto seria mais do que um *hobby*: seria parte da minha vida. Culminar a realidade do desporto e o desejo de ser professora tornou-se evidente no 6.º ano de escolaridade, momento em que defini como objetivo futuro a profissão de professora de EF.

O ingresso na Licenciatura em Desporto na Escola Superior de Educação do Porto em 2021-2022, após a conclusão do Ensino Secundário em Ciências e Tecnologias, marcou o início da primeira parte do meu jogo de sonho. Esta fase académica, embora exigente, foi concluída com sucesso. Durante a Licenciatura aprendi a superar marcações, a fingir diversos adversários e a concretizar inúmeros golos, traduzidos na aquisição de conhecimento, bem como no meu desenvolvimento pessoal e social.

A segunda parte deste jogo de sonho começou quando ingressei na FADEUP no mestrado que sempre quis: Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário. Mantendo a coerência da metáfora, se ambas as partes de um jogo têm a sua importância,

é na segunda parte que se definem as estratégias decisivas e se confirma o resultado. É precisamente nesse momento que me encontro: na reta final desta etapa, consciente do percurso realizado até aqui e focada nos objetivos que pretendo alcançar.

Vivi no Porto durante três anos e, por isso, esta cidade foi muito mais do que um cenário académico: tornou-se a minha casa, um espaço de crescimento, aprendizagem e descoberta. Foi lá que desenvolvi a minha independência, aprendi a gerir responsabilidades e a valorizar cada experiência, consolidando a minha identidade enquanto pessoa e futura profissional. As memórias, os desafios ultrapassados e os conhecimentos adquiridos ficarão comigo como alicerces sólidos para todos os próximos passos do meu futuro.

A experiência profissional, paralelamente à formação académica, tem sido fundamental para a minha preparação. Passando a bola para o contexto prático, desde 2021 que trabalho com crianças em campos de férias. Esta função de monitora exigiu em mim uma grande adaptação tática, ensinando-me a gerir grupos heterogéneos, a dominar a comunicação e a diferenciar abordagens pedagógicas (AbP) consoante a idade. Esta vivência prática comprovou a minha aptidão e desejo de trabalhar na área da educação. Recentemente, o meu trabalho como monitora estendeu-se para a Liga Portugal LAB, onde concilio o contacto com as crianças e a ligação ao futebol, aproximando duas das minhas maiores paixões.

Sou, por natureza, uma pessoa extrovertida, com objetivos bem definidos e uma determinação inabalável em atingir a baliza da docência. Acredito firmemente na importância de fazer a diferença na vida das outras pessoas e de deixar nelas um impacto positivo que perdura para além dos momentos vividos. A ambição final é clara: utilizar as minhas competências para fazer a diferença na vida dos alunos, garantindo passes de sucesso para o desenvolvimento de cada um. Para além disso, o facto de ser feliz neste campo de sonho, representa já vários golos de vantagem no marcador.

2.2. A segunda parte do Jogo: A Entrada em Campo

O início do EP representava o verdadeiro pontapé de saída desta segunda parte do jogo de sonho que sempre ambicionei. A aproximação ao contexto profissional despertava sentimentos simultâneos de entusiasmo e apreensão.

Para além de entrar em campo para disputar este jogo, trazia comigo inúmeros objetivos e sentia a responsabilidade de corresponder às expectativas, de manter a baliza bem defendida perante os desafios e de provar que cada treino dos últimos anos tinha

valido a pena. Seria, para mim, uma marcação direta e individual que impunha rigor e dedicação desde o primeiro momento em campo.

Uma das minhas maiores motivações residia na possibilidade de transpor para o campo tudo aquilo que aprendera ao longo de todo o meu percurso. Mais do que isso, o estágio revelar-se-ia crucial para perceber, na prática, que tipo de professora de EF eu era e ambicionava ser. Cada intervenção e cada aula seria um passe intencional, cada reflexão uma desmarcação e cada progresso seria um remate à baliza da minha identidade profissional.

Além disso, o DE assumiu, em mim, um papel especial nesta caminhada. Enquanto aluna, vivera alguns dos momentos mais marcantes e enriquecedores neste contexto e, regressar agora a esse mesmo espaço, mas do lado da equipa técnica, motivava-me profundamente. Consciente do papel relevante que o DE desempenhava na formação integral dos alunos, ambicionava proporcionar experiências tão positivas e significativas quanto aquelas que eu própria tinha vivido.

No entanto, este jogo não seria apenas um percurso individual. Os alunos ocupariam o centro desta partida e eram, desde o início, uma das minhas maiores expectativas. Antecipava turmas com características diferentes, com ritmos de aprendizagem variados e níveis de desempenho heterogéneos. Sabia que lecionar a alunos mais velhos representaria um desafio acrescido, pela proximidade etária, exigindo de mim uma postura firme, segura e consistente, capaz de estabelecer limites claros, agir com justiça nas decisões pedagógicas e, simultaneamente, construir uma relação pedagógica assente no respeito mútuo.

Por outro lado, esperava também trabalhar com alunos mais novos, faixa etária com a qual já tinha uma maior experiência. Embora essa vivência conseguisse transmitir-me alguma segurança, estava consciente de que a energia e a necessidade de orientação destas idades exigiriam de mim uma gestão eficaz da aula, estratégias diversificadas e uma capacidade de adaptação.

Independentemente da idade, tinha plena consciência de que a minha missão iria além do ensino dos conteúdos ou do desenvolvimento das capacidades motoras. Ambicionava contribuir para a formação integral dos alunos, promovendo valores como o respeito, o *fair play*, a responsabilidade, o espírito de equipa, a cooperação entre pares e a inclusão ao longo das minhas aulas. Um dos meus objetivos era que cada momento de ensino ultrapassasse as quatro linhas do campo e deixasse marcas significativas,

ajudando os alunos a compreender que a EF não se resume a correr, saltar ou chutar uma bola, mas constitui um espaço de aprendizagem pessoal e social.

A par das expectativas relacionadas com os alunos, refletia igualmente sobre o ambiente profissional que iria integrar. Imaginava um grupo de professores de EF marcado pelo espírito de cooperação e pela partilha, características frequentemente associadas a esta área. Idealizava um verdadeiro balneário profissional onde as conversas e a entreaajuda funcionassem como um treino coletivo, fortalecendo a qualidade das práticas pedagógicas e promovendo um crescimento conjunto.

A integração no NE revelou-se outro elemento impulsionador. Conhecer a equipa com quem partilharia este jogo transmitiu-me segurança e confiança. Sentia que, mesmo perante a exigência desta etapa, não entrava em campo sozinha. Estava plenamente consciente dos desafios e da exigência que este ano envolvia. Essa ansiedade que me acompanhava era positiva: a mesma que antecede os jogos importantes, aquela que mobiliza, concentra e faz querer superar cada obstáculo que é colocado no caminho até alcançar o golo final tão desejado.

3. Enquadramento Institucional

3.1. O campo de sonho: A escola cooperante

A escola cooperante (EC) assemelha-se ao grande estádio para disputar o jogo decisivo. Foi neste espaço que encontrei as condições necessárias para “entrar em jogo” de forma plena e testar a minha capacidade de “ler o jogo” em contexto real. À semelhança de um pavilhão que acolhe as equipas para competir, a EC ofereceu-me condições seguras, orientação e desafios que impulsionaram para o meu crescimento. Mais do que um local para estagiar, tornou-se o terreno de jogo onde refinei competências, realizei bons passes ou menos bons, ajustei estratégias e dei novos passos na construção da professora que ambicionava tornar-me.

A EC foi também selecionada pela sua localização estratégica, próxima tanto da minha área de residência como da FADEUP. Esta proximidade era relevante sobretudo pela minha participação nos Campeonatos Universitários do Porto pela FADEUP, permitindo-me conciliar, de forma equilibrada, os diferentes “campos” onde diariamente jogo. Para além disso, a escolha foi reforçada pelas referências positivas recolhidas e pela qualidade de ensino identificada aquando da exploração das escolas que mais me interessavam.

Esta escola apresenta uma missão que consiste em promover competências e conhecimentos que permitam a cada aluno desenvolver o seu potencial, integrar-se na sociedade e contribuir para o seu progresso. Enquanto espaço educativo inclusivo e atento à diversidade, orienta a sua ação por princípios de rigor, responsabilidade, criatividade, autonomia e cooperação. Tem como eixos estratégicos: o sucesso educativo, a qualidade da ação educativa e a relação escola-comunidade. Define como visão ser “um agrupamento de escolas de excelência, reconhecido pela qualidade das suas práticas”. Para além disso, integra múltiplos projetos e programas, como Erasmus+, Eco-Escolas, DE e Academia Ubuntu, contando com diversas certificações que atestam a qualidade do seu trabalho.

Trata-se de uma Escola Secundária, sede de agrupamento, que acolhe alunos do 7.º ao 12.º ano, com mais de 900 estudantes e uma oferta educativa diversificada. No Ensino Básico é lecionado o 3.º Ciclo, enquanto no Ensino Secundário disponibiliza quatro Cursos Científico-Humanísticos: Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais e, ainda, seis Cursos Profissionais: Cozinha/Pastelaria, Restaurante/Bar, Desporto, Eletrónica, Informática e Turismo.

A nível de infraestruturas, a EC dispõe de seis pavilhões onde se localizam as salas de aula, a direção da escola, os serviços administrativos, a sala de professores, a biblioteca, a reprografia, a cantina e o bar. Existe ainda um pavilhão dedicado exclusivamente à área de Cozinha/Pastelaria e Restaurante/Bar.

Para a EF, a escola conta com um Pavilhão Gimnodesportivo (PG) com dimensões de 40x20m, equipado com quatro balizas, quatro cestos de basquetebol fixos e móveis, três redes de voleibol, parede de escalada e espaldares. Ainda existem divisórias para que o PG possa ser dividido em três espaços. No exterior, encontra-se um campo polidesportivo com marcações para as modalidades de futebol, andebol e basquetebol, circundado por uma pista de atletismo com três corredores, bem como uma reta de quatro pistas para velocidade. Há ainda um campo mais pequeno com dois cestos de basquetebol e as respetivas marcações.

Complementarmente, a escola utiliza as Piscinas Municipais e o Pavilhão Municipal (PM). Embora o material do PM seja adequado e esteja em bom estado, o pavilhão apresenta limitações devido à ausência de balizas, cestos e marcações no chão.

Por fim, destaca-se que o PG dispõe de uma sala destinada apenas aos professores de EF, promovendo um ambiente de trabalho colaborativo e de partilha entre o grupo.

Considero este espaço um verdadeiro “balneário pedagógico”, onde existe uma grande partilha de conhecimentos e estratégias em diversos dias.

3.2. A equipa em jogo: O núcleo de estágio

O NE representou a equipa que me acompanhou neste grande jogo final. É constituído por quatro estudantes estagiários (EE) do Mestrado de Ensino de EF (dois do sexo feminino e dois do sexo masculino), por um professor cooperante (PC) e uma professora orientadora (PO).

Os três colegas EE com quem partilhei o NE pertenciam à minha turma de Mestrado, o que facilitou, desde o apito inicial, a construção de dinâmicas e jogadas sólidas.

Ao longo deste jogo, fomos construindo uma ligação consistente, marcada por momentos de partilha, cooperação e aprendizagem. Encarámos o estágio com total dedicação, vivendo-o intensamente e fazendo dele parte do nosso dia a dia. O tempo que passámos juntos, dentro e fora do campo, permitiu-nos observar mutuamente as nossas aulas, ajustar estratégias, corrigir falhas de marcação e aprimorar cada passe pedagógico. Esta proximidade transformou-se numa vantagem competitiva, pois, a qualquer momento, podíamos apoiar-nos uns aos outros, funcionando como uma verdadeira equipa.

Cada um de nós tinha um estilo de jogo e, apesar dessas diferenças, todos partilhávamos um objetivo comum: aproveitar cada oportunidade proporcionada pela EC para que houvesse crescimento da nossa parte. Inseridos numa escola dinâmica e repleta de iniciativas, procurámos transformar cada atividade numa jogada bem construída, cada participação num avanço em direção à baliza e cada desafio numa finta para o golo ou até mesmo num remate direto para dentro da baliza.

Como referido anteriormente, para além dos EE, integrava ainda o NE o PC, a quem atribuo o papel de capitão desta grande equipa. Desde o apito inicial, o PC assumiu um papel fundamental no nosso acompanhamento, apoiando-me tanto a nível técnico como tático, e demonstrando, ao longo de todas as jogadas, uma postura de abertura e compreensão face às diferentes visões de jogo apresentadas.

Ao longo de todo o percurso, o PC orientou-me com indicações pertinentes, ajustou estratégias, partilhou experiências e ajudou-me a ler o jogo de forma mais consciente e fundamentada. Acompanhou-me até à fase final deste grande desafio e, mais do que táticas apresentadas ou conselhos transmitidos, foi, sem dúvida, um pilar de

suporte constante, contribuindo decisivamente para a evolução de cada um e para a vitória desta equipa em jogo. Mostrou-se sempre disponível para esclarecer dúvidas e apoiar-me em qualquer tarefa. A sua postura aberta e acessível faz com que todos na escola se sintam à vontade para o procurar; por onde quer que passe, isso é notório. Para além disso, mostrou-me que a sala dos professores é muito para lá de um espaço formal: é também um local de partilha de experiências e conhecimentos com docentes de outras disciplinas. Estes pequenos gestos demonstram claramente a influência do PC na dinâmica do NE e na riqueza desta experiência.

A PO pode ser comparada a uma treinadora que, embora nem sempre presente no campo de jogo, esteve permanentemente disponível para orientar e enquadrar todo o processo. Desde cedo, forneceu as diretrizes estratégicas fundamentais para o início do jogo e, ao longo do percurso, foi ajustando a tática em função das nossas jogadas e comportamentos, procurando sempre otimizar o desempenho e garantir a coerência das ações desenvolvidas. Para além disso, a PO já se destacava como uma referência para mim desde o 1.º ano de Mestrado, transmitindo segurança e confiança em cada orientação e intervenção. Incentivou sempre os EE a experimentar novas estratégias e a refletir sobre as nossas escolhas, tal como uma treinadora que observa atentamente cada movimento, identifica pontos de melhoria e celebra as conquistas da equipa. O acompanhamento da PO permitiu-me evoluir, não apenas como jogadora em campo, mas também enquanto elemento de equipa, fortalecendo a capacidade de comunicação, colaboração e tomada de decisão em contexto real.

3.3. Caracterização das turmas

Ao longo deste ano letivo, lecionei cinco turmas: quatro na disciplina de EF e uma no âmbito de um módulo de componente teórica. A organização do EP baseou-se num sistema de rotação quinzenal, o que significava que as turmas eram partilhadas entre os EE. Assim, durante um período de duas semanas, cada EE assumia a responsabilidade por uma turma, passando posteriormente para outra. Esta organização, definida desde o início pelo PC, permitiu contactar com diferentes contextos e perfis de alunos, enriquecendo a experiência de ensino.

No dia da apresentação de cada turma, foi aplicado um questionário com o objetivo de recolher informação relevante sobre experiências prévias dos alunos e os níveis de motivação para a EF. Este instrumento revelou-se fundamental para facilitar a caracterização inicial dos grupos e para compreender as suas dinâmicas, expectativas e

predisposição face às aulas. Desde esse primeiro momento, foi possível identificar traços característicos de cada turma, permitindo uma leitura inicial do jogo e facilitando a definição de estratégias pedagógicas mais adequadas às suas necessidades e níveis de motivação.

Turma dos Desafios

Era uma turma do curso de Línguas e Humanidades, composta por 22 alunos, sendo 13 do sexo masculino e nove do sexo feminino. Em relação aos alunos inscritos, quatro apresentavam Necessidades Educativas Especiais (NEE), no entanto, apenas um desses alunos frequentava regularmente as aulas de EF. No total, 17 alunos participavam efetivamente na EF, pois em dezembro, dois alunos integraram a turma por transferência.

No que respeita à prática desportiva extracurricular, quatro alunos praticavam desporto federado, 11 alunos não praticavam qualquer modalidade desportiva e dois frequentavam ginásio.

Esta foi a primeira turma a integrar a minha rotação e, desde o início, evidenciou níveis muito distintos de participação e desempenho motor. Enquanto alguns demonstravam um comportamento exemplar, bom empenho e participação ativa nas tarefas propostas, a maioria revelava baixo interesse, reduzida participação e dificuldades ao nível da assiduidade e pontualidade, condicionando o ritmo e a fluidez do jogo pedagógico.

Perante este contexto, esta turma revelou-se a mais exigente em termos de intervenção pedagógica (IP). As discrepâncias acentuadas ao nível do desempenho motor exigiram uma planificação cuidada, com adaptação dos exercícios aos diferentes níveis de desempenho, organização das tarefas por níveis de complexidade e à definição de objetivos específicos. Estas opções procuravam promover uma maior inclusão, uma maior motivação e um maior envolvimento dos alunos no jogo, ajustando as jogadas às características de cada elemento.

Turma Enérgica

Esta turma resultava da junção de dois cursos do ensino profissional e era composta por 15 alunos. Destes, dois alunos com NEE não frequentavam as aulas de EF e uma aluna encontrava-se em situação de abandono escolar desde o início do ano letivo, tendo sido posteriormente excluída por faltas. A distribuição por sexo era equilibrada, com oito alunos do sexo masculino e sete do sexo feminino. Relativamente à prática desportiva extracurricular, um aluno praticava desporto federado, nove alunos não

praticavam qualquer modalidade desportiva e dois frequentavam ginásio.

As aulas desta turma caracterizavam-se, de um modo geral, por um ambiente positivo e cooperativo. Muitos alunos demonstravam assiduidade, pontualidade e empenho nas tarefas propostas, evidenciando um bom espírito de equipa, mesmo perante dificuldades ao nível do desempenho motor. Ainda assim, verificavam-se alguns casos pontuais de comportamentos menos ajustados e de menor pontualidade, o que exigiu intervenções pedagógicas específicas para garantir o bom funcionamento do jogo pedagógico.

Importa ainda referir que esta turma correspondia à direção de turma do PC e, consequentemente, a minha direção de turma enquanto EE. Esta proximidade permitiu um acompanhamento mais contínuo e um maior conhecimento da realidade dos alunos ao longo da semana, facilitando a leitura do contexto e a tomada de decisões mais ajustadas às necessidades do grupo.

Turma Reservada

Esta era uma turma do curso de Línguas e Humanidades e era constituída por 19 alunos, sendo seis do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Uma das alunas apenas começou a frequentar as aulas a partir de dezembro. Relativamente à prática desportiva extracurricular, nove alunos praticavam desporto federado, sete não praticavam qualquer modalidade desportiva e três frequentavam ginásio.

De um modo geral, a turma apresentava um bom comportamento e permitiu criar um ambiente positivo e de respeito. Contudo, evidenciaram-se diferenças ao nível do empenho, da participação e do desempenho motor. A diversidade dos perfis dos alunos exigia uma leitura cuidada do jogo, uma vez que nem todos os alunos respondiam de forma semelhante às tarefas apresentadas. Em determinadas modalidades, tornou-se necessário adaptar estratégias e ajustar as exigências, de modo a promover o sucesso nas aprendizagens e incentivar a evolução individual de cada aluno dentro da turma.

Turma Equilibrada

Esta era uma turma do curso de Ciências e Tecnologias e era composta por 16 alunos, dos quais oito do sexo masculino e oito do sexo feminino. Três alunos apresentavam NEE, sendo que apenas dois frequentavam regularmente as aulas de EF. No que diz respeito à prática desportiva extracurricular, três alunos praticavam desporto federado, sete não praticavam qualquer modalidade desportiva e quatro frequentavam o ginásio.

De um modo geral, a turma caracterizou-se por uma atitude bastante positiva face à disciplina de EF. Os alunos demonstraram, de forma consistente, respeito pelo PC e pelos EE, bem como um cumprimento das regras estabelecidas, contribuindo para a criação de um ambiente positivo propício ao desenvolvimento das aprendizagens. A dinâmica do grupo revelou-se estável e cooperativa, permitindo que o jogo pedagógico decorresse de forma fluída e organizada.

Relativamente aos alunos com NEE, as dificuldades ao nível motor e da comunicação eram evidentes. Ainda assim, desde o início, a turma revelou uma postura inclusiva, demonstrando disponibilidade para apoiar, incentivar e integrar estes colegas nas diferentes atividades propostas. A participação dos três alunos com NEE nas aulas de EF não ocorria de forma homogênea. Um deles comparecia com maior regularidade e apresentava limitações motoras significativas, revelando reduzida autonomia e necessitando de apoio constante na realização das tarefas. Importa referir que, apesar dessas necessidades, o aluno frequentava as aulas sem acompanhamento direto de um professor de Educação Especial, sendo o apoio assegurado essencialmente pelo PC, pelos EE e pelos colegas da turma. Os outros dois alunos marcavam presença ocasionalmente, participando nas aulas de forma esporádica. Ainda assim, a atitude da turma e dos EE contribuiu para o fortalecimento do espírito de equipa e para a construção de um ambiente de aprendizagem positivo, inclusivo e colaborativo.

Turma Desportista

A Turma Desportista correspondia à turma a quem lecionei a componente teórica da disciplina de “Desporto - Formação Geral”, sendo composta por 25 alunos, maioritariamente do sexo masculino, com 22 rapazes e três raparigas. Relativamente à prática desportiva extracurricular, 24 alunos praticavam desporto federado e um aluno frequentava ginásio, não existindo alunos sem contacto com a atividade física.

Tratava-se de uma turma numerosa e, na generalidade, interessada nas aulas, apresentando bons níveis de assiduidade e pontualidade. Embora a componente teórica limitasse o carácter prático tão característico das aulas de EF, procurou-se, sempre que possível, potenciar dinâmicas de grupo, metodologias ativas e participativas, de forma a cativar os alunos e a promover a interação entre eles. A turma correspondeu, em grande medida, a este objetivo: embora nem todos os alunos se tenham revelado proativos, alguns demonstraram elevado interesse e empenho, contribuindo para a aprendizagem coletiva e para a dinâmica do jogo pedagógico.

De um modo geral, a maioria evidenciou uma compreensão adequada dos conteúdos abordados e uma execução consistente das tarefas propostas, destacando-se alguns alunos pelo seu nível de desempenho e participação.

4. Dentro de campo: a operacionalização do jogo

No futsal cada jogo é como uma coreografia de movimentos, decisões e interações, onde cada passe, cada desmarcação e cada remate faz parte da dinâmica em campo. Assim, o presente capítulo surge como o campo onde toda a preparação e prática se concretizam. É aqui que a visão de jogo se transforma em ação, a tática em planeamento e os modelos de ensino em jogadas concretas. Ao longo do mesmo, irei refletir como as aulas de EF se desenvolveram na prática, abordando o planeamento anual, as UD, os planos de aula, a gestão do tempo e do clima da aula, bem como os processos de avaliação, observação e reflexão. Tal como num jogo intenso, esta operacionalização envolveu momentos de pressão, oportunidades inesperadas, conquistas e aprendizagens que surgiram a cada toque na bola. “Quem não arrisca, não marca” e eu arrisquei e acredito ter marcado golos com grande impacto.

4.1. A visão de jogo: A conceção da Educação Física

Antes de entrar em campo, qualquer jogo exige uma visão clara de como se pretende jogar. Da mesma forma, a conceção da EF que orienta a PP não se constrói a partir de jogadas ensaiadas isoladas nem de aulas reconhecidas como meros momentos de atividade física. Pelo contrário, baseia-se numa visão intencional, consciente e educativa do processo de ensino, orientada para o desenvolvimento integral dos alunos. Assim, a EF não se resume a uma aula em que apenas se corre ou se cumpre o que está estabelecido nas aprendizagens, mas afirma-se como uma disciplina com objetivos claros e significativos, em que cada decisão pedagógica influencia a forma como os alunos se envolvem, participam e dão significado às aprendizagens construídas ao longo do processo.

A EF detém uma especificidade única no currículo escolar, pois “tem o potencial de educar o aluno através do corpo e do movimento” (Farias & Mesquita, 2024, p.25). Numa lógica próxima da organização de um jogo de futsal, em que cada ação tem um sentido dentro de um modelo coletivo, também a EF se torna verdadeiramente educativa quando as tarefas propostas são intencionais e orientadas para objetivos claros. Esta visão é reforçada por Nóvoa (1992), ao sublinhar que o ensino não deve ser entendido como a

mera aplicação de metodologias pré-definidas, mas como uma prática profissional reflexiva, construída na interação entre o professor, os alunos e o contexto educativo.

Não encaro a EF como algo externo ou apenas complementar à minha identidade profissional, pelo contrário, reconheço-a como parte integrante de quem sou. A EF não se acrescenta ao meu “eu”, constrói-se a partir dele e com ele. Tal como refere Nias (1991, citado por Nóvoa, 1992), o professor é a pessoa e uma parte essencial da pessoa é o professor, pelo que não faz sentido estabelecer uma separação rígida entre as dimensões pessoal e profissional. Assim, formar-se não é acumular técnicas ou cursos, é envolver-se num processo contínuo de reflexão crítica sobre a prática, que permite a construção permanente da identidade pessoal e profissional.

Esta conceção traduz-se numa ação pedagógica que exige uma articulação constante entre a teoria e a prática, sustentada numa reflexão contínua sobre o que se faz, porque se faz e com que efeitos. Nesse sentido, a minha visão de ensino alinha-se com uma abordagem centrada no aluno, com foco na equidade e inclusão, em que o aluno é entendido como agente ativo do seu processo de aprendizagem. Segundo Farias e Mesquita (2024), a EF contribui de forma integrada para o desenvolvimento desses domínios, promovendo o pensamento crítico, a literacia motora e hábitos de vida ativa, bem como competências sociais e emocionais essenciais à convivência em contextos educativos mais diversos. Paralelamente, valorizo o conceito de *student agency*, entendido como a capacidade de o aluno compreender, aplicar e transferir conhecimento, assumir responsabilidades, definir objetivos e refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem, reforçando uma participação ativa, consciente e autónoma no “jogo educativo”.

Contudo, a experiência em contexto de estágio revelou que nem sempre os alunos estão disponíveis para assumir esse papel ativo. Ao longo deste ano letivo, deparei-me com situações em que alguns alunos demonstraram a preferência por uma orientação mais diretiva, sentindo-se mais confortáveis quando lhes eram dadas instruções claras, em vez de serem apenas guiados na construção dos próprios objetivos de aprendizagem. Paralelamente, tornou-se evidente que muitos alunos tendem a associar a EF exclusivamente à prática de modalidades desportivas, valorizando sobretudo o desempenho técnico e o resultado. De acordo com Kirk (2010), quando a EF se centra excessivamente na *performance* dos alunos e na comparação entre eles, aumenta o risco de reforçar desigualdades e de afastar aqueles que apresentam menores níveis de

competência motora.

Ainda na minha experiência, verifiquei que os alunos que se percebem como mais competentes ou que obtêm melhores resultados numa determinada modalidade apresentam níveis superiores de motivação e conseguem atribuir significado à aprendizagem para além da execução motora. Em contraste, alunos com menor percepção tendem a manifestar desmotivação, centrando-se nas suas dificuldades individuais e limitando o seu envolvimento no processo de aprendizagem. A mesma perspetiva é defendida por Ames (1992) ao sublinhar a relação direta entre a percepção de competência, motivação e envolvimento dos alunos. Perante esta leitura do jogo e, assumindo o papel do professor como um ser reflexivo Schön (1987) tornou-se pertinente ajustar a estratégia. No mesmo sentido do futsal, onde a dinâmica coletiva pode potenciar o rendimento individual, optei por integrar tarefas com cooperação entre pares, mas com uma dimensão competitiva entre a turma. Segundo Johnson and Johnson (1987) este equilíbrio entre a cooperação e a competição favorece a participação, o envolvimento e o sentimento de pertencer ao grupo, revelando-se eficaz em contextos marcados pela desmotivação.

“A introdução de um sistema de pontuação, premiando quem realizasse dez passes consecutivos, revelou-se vantajosa, já que promoveu a concentração e o empenho durante maior parte do exercício.”

(Diário de Bordo, 1 de outubro)

Em síntese, a conceção da EF que sustenta a minha IP entende a disciplina como um verdadeiro “jogo coletivo educativo”, no qual cada aluno tem um papel relevante a desempenhar. Uma EF centrada no aluno, equitativa e inclusiva não procura formar apenas alunos fisicamente competentes, mas também pessoas capazes de pensar, compreender, cooperar, respeitar e participar de forma ativa e responsável na sociedade. O sucesso do jogo educativo não se mede apenas pelo resultado final, mas sobretudo pela qualidade das interações, das aprendizagens e do crescimento individual e coletivo ao longo do processo.

4.2. A construção do plano de jogo: Planeamento

A construção de um plano de jogo de futsal começa muito antes do apito inicial. Nenhuma equipa entra em competição sem que seja realizada uma análise cuidada de toda a sua estrutura. Avaliam-se os jogadores disponíveis, as características individuais, o modelo de jogo a implementar, a composição da equipa técnica, os recursos materiais disponíveis, os objetivos competitivos e até as limitações impostas pelo calendário. Estes

momentos de preparação, muitas vezes invisíveis ao público, são decisivos para o sucesso da equipa, pois é neles que se definem as bases estratégicas que orientarão toda a época.

De forma semelhante, o planeamento em EF representa esse momento anterior ao início do processo de ensino-aprendizagem. Antes de iniciar as aulas, o professor necessita de conhecer a turma, compreender a organização da disciplina definida pelo departamento de EF, analisar os recursos disponíveis, perceber as condições de prática existentes e estabelecer metas pedagógicas que orientem a sua intervenção. É neste momento que se estruturam as bases que irão orientar o trabalho ao longo de todo o ano letivo.

Segundo Bento (2003), o planeamento constitui uma tarefa fundamental para orientar a IP do professor. Este processo implica decidir o que ensinar, como ensinar e com que finalidade, assumindo-se como um processo estratégico de tomada de decisão que confere a coerência do processo educativo (Coutinho et al., 2024). Desta forma, o planeamento permite estruturar o ensino e assegurar que todos os intervenientes do processo educativo caminhem na mesma direção, numa lógica coletiva semelhante à de uma equipa que procura jogar para a mesma baliza. A literatura da didática da EF identifica três níveis principais de planeamento: planeamento anual, UD e plano de aula (PA), organizados numa lógica sistemática e de continuidade (Bento, 2003; Rink, 1993; Vickers, 1990). Esta estrutura permite compreender o planeamento como um processo progressivo, que parte de uma visão mais global do ensino e evolui gradualmente para decisões mais específicas da PP.

O verdadeiro pontapé de saída com esta realidade ocorreu nas reuniões do Departamento de EF da EC. Essas reuniões permitiram-me conhecer a estrutura do funcionamento do departamento, bem como o planeamento estabelecido relativamente às modalidades a lecionar e às atividades integradas no calendário escolar, como o cortamato e a semana aberta. Foi ainda neste momento que tomei conhecimento de que o PG iria entrar em obras a partir do mês de janeiro, uma situação que viria a ter impacto na organização das aulas no segundo semestre.

4.2.1 Planeamento Anual

O planeamento anual corresponde ao nível macro do planeamento em EF, sendo responsável por determinar os objetivos anuais e perspetivar a distribuição das matérias e das aulas ao longo do ano (Bento, 2003; Rink, 1993; Vickers, 1990). Este processo implica necessariamente um exercício de análise, reflexão e tomada de decisão acerca da

organização dos conteúdos a lecionar, estando este processo fortemente dependente das condições do contexto, como os espaços disponíveis, recursos materiais e características dos alunos (Mesquita & Coutinho, 2021).

A EC já tinha previamente definido, através do departamento, as modalidades a abordar no 12.º ano, nomeadamente voleibol e basquetebol como modalidades principais, complementadas por orientação e dança (Anexo 1). Após uma primeira análise deste planeamento e, em articulação com o PC, ficou definido que durante o primeiro semestre a modalidade a desenvolver seria o voleibol. A organização das aulas no primeiro semestre seguiu um modelo de planeamento por blocos, caracterizado pela concentração de um determinado conteúdo num jogo contínuo de aulas dedicadas à mesma matéria de ensino. Este modelo permite um maior foco numa modalidade específica, favorecendo a organização didática e o aprofundamento das aprendizagens (Coutinho et al., 2024).

Recordo este momento como um primeiro cartão amarelo no meu percurso enquanto professora. Não no sentido de repreensão, mas como um sinal de alerta, semelhante àquele que, no jogo, convida o jogador a estar mais atento, mais consciente e mais preparado para aquilo que o jogo pode trazer. O facto de iniciar o meu percurso de leção com o voleibol, uma modalidade que inicialmente não correspondia ao meu campo de maior conforto, representou um desafio inesperado.

Com o decorrer das aulas, aquilo que inicialmente parecia um obstáculo acabou por se transformar numa oportunidade de crescimento profissional. Lecionar voleibol tornou-se, de certa forma, um verdadeiro golo no meu percurso. Foi uma experiência enriquecedora, que me permitiu desenvolver uma maior segurança pedagógica, construir uma nova relação com a modalidade e compreender que a prática docente nem sempre se concretiza exatamente como foi planeada.

Ao longo do meu percurso pessoal e das experiências que fui acumulando em contextos como professora em campos de férias ou monitora, fui percebendo que a IP exige uma constante capacidade de adaptação. Muitas vezes, os planos inicialmente delineados necessitam de ser reajustados, quer devido à ausência de alunos, quer devido a alterações inesperadas nas condições climáticas ou nos espaços disponíveis.

Recordo uma situação em que tinha preparado uma aula estruturada com equipas organizadas e um torneio. No entanto, no próprio dia, as condições meteorológicas alteraram-se significativamente, conduzindo a uma elevada concentração de turmas no PG. Como consequência, partilhei apenas um terço do espaço com outro professor,

tornando inviável a realização da aula inicialmente prevista. Ainda assim, através do diálogo entre professores, foi possível ajustar a aula e garantir um momento positivo de aprendizagem. Esta experiência permitiu-me compreender que a capacidade de articulação, adaptação e comunicação entre colegas é também uma competência fundamental na profissão docente. Em contextos escolares marcados por limitações de espaço, condições climatéricas ou outros imprevistos, torna-se essencial a colaboração entre professores, de forma a garantir que os alunos continuam a beneficiar de experiências de aprendizagem significativas.

Com o tempo fui compreendendo que estes imprevistos fazem parte da prática docente e exigem uma adaptação constante. À medida que a aula se desenrola, surgem novas dinâmicas que obrigam a reajustar a estratégia, sem perder de vista a intencionalidade pedagógica. Aceitar essa realidade tornou-se, assim, um passo importante no meu desenvolvimento profissional enquanto professora em formação.

“... esta aula, apesar das limitações do espaço, revelou-se muito enriquecedora, tanto a nível desportivo como formativo. Permitiu compreender que, enquanto futuros professores, teremos frequentemente de lidar com condicionantes e imprevistos no contexto escolar. Nestas situações, torna-se essencial trabalhar em equipa e colaborar com outros docentes, de forma a garantir que os alunos não serão prejudicados, mas que retiram sempre algo positivo da experiência.”

(Reflexão PA nº31 e 32 de voleibol, 14 de novembro)

Se no primeiro semestre o planeamento decorreu de forma relativamente estável e sem grandes alterações, no segundo semestre tornou-se evidente que, em EF nem sempre basta rematar para que a bola entre na baliza. Foi, aliás, o semestre em que mais senti a necessidade de reajustar a estratégia perante o imprevisto, exigindo uma leitura constante do contexto e uma adaptação contínua às circunstâncias reais.

Emergiu uma nova realidade que alterou significativamente as condições de trabalho: as aulas sem pavilhão. Havia um campo, mas faltavam as condições ideais para jogar ou, neste caso, para ensinar. As obras do PG limitaram fortemente o acesso a espaços cobertos, condicionando a organização das aulas e obrigando a uma reformulação do planeamento. Esta situação evidenciou uma ideia central do planeamento em EF: a sua dependência das condições de aprendizagem, nomeadamente dos espaços disponíveis, dos recursos materiais existentes e das possibilidades reais de utilização dos equipamentos, tal como defende Vickers (1990).

Para o segundo semestre estavam previstas as modalidades de basquetebol, dança e orientação, organizadas segundo uma lógica de modelo por etapas, articulado com uma

perspetiva de modelo misto. Esta opção assentava na distribuição dos conteúdos ao longo do tempo, permitindo consolidações sucessivas e uma abordagem progressiva das aprendizagens (Coutinho et al., 2024). Em termos concetuais, o planeamento mantinha coerência e intenção pedagógica, no entanto, a concretização desse mesmo planeamento teve de ser ajustada face às limitações impostas pelo contexto escolar.

Ainda que com o número de modalidades em desenvolvimento pudesse sugerir uma gestão mais simples do processo, a verdade é que a profundidade com que cada conteúdo deveria ser abordado, bem como o elevado número de aulas previsto, exigiam uma organização cuidada e condições mínimas de estabilidade que, naquele momento, não existiam. Foi necessário repensar não apenas o que ensinar, mas sobretudo onde, quando e de que forma.

As aulas realizadas no PM, nas primeiras semanas, foram direcionadas para a dança, uma vez que esse espaço reunia as condições mais favoráveis para esta modalidade. Tratando-se de um ambiente fechado, protegido das condições meteorológicas e mais ajustado ao trabalho de expressão corporal e ritmo, revelou-se a opção mais viável. Pelo contrário, esse mesmo espaço não apresentava condições adequadas para a leção de basquetebol, uma vez que não possuía tabelas, marcações nem uma organização espacial ajustada às exigências da modalidade. Deste modo, o basquetebol acabou por ficar dependente das aulas realizadas no exterior da escola, o que implicou, desde logo, uma forte sujeição às condições do tempo. Quando tudo parecia mais simplificado e controlado, os meses de janeiro e fevereiro ficaram marcados por sucessivas tempestades, semana após semana, o que obrigou ao adiamento da modalidade e, consequentemente, ao atraso da sua leção.

“Esta foi mais uma semana de chuva, onde as tempestades conseguiram, continuar a descontrolar a nossa leção de basquetebol, deixando as turmas temporariamente sem contacto com a modalidade. Perante isso foi necessário recorrer a soluções alternativas, como a visualização de um filme relacionado com o basquetebol.”

(Diário de Bordo, 23 de janeiro)

Paralelamente, foram também integradas atividades de orientação, quer no PM, quer nos espaços exteriores da escola. Esta opção permitiu diversificar as experiências motoras dos alunos e responder, de forma flexível, às contingências espaciais existentes. Mais do que uma solução, a orientação, constituiu-se como uma oportunidade pedagógica relevante, capaz de mobilizar competências de leitura do espaço, tomada de decisão, autonomia e cooperação.

Este período permitiu-me compreender, de forma ainda mais clara, que o planeamento em EF não pode ser entendido como uma estrutura rígida nem aplicado de modo linear. Mais do que antecipar conteúdos, etapas e objetivos, importa garantir margem para responder ao imprevisto, reorganizando prioridades sem perder a intencionalidade pedagógica. Por isso, este semestre assumiu particular relevância na minha formação, ao confrontar-me com a necessidade de interpretar continuamente o contexto, reajustar decisões e manter a equipa em movimento, mesmo quando o campo deixou de oferecer as condições esperadas.

4.2.2. Calendário de Jogos: As Unidades Didáticas

As UD assumiram um papel central no processo de planeamento do processo de ensino-aprendizagem e cada uma corresponde ao conjunto de aulas previstas para cada modalidade, perspetivando a sequência e extensão dos conteúdos que orientam esse percurso de aprendizagem. No contexto da EC, o currículo encontrava-se organizado em torno de duas grandes modalidades por ano letivo, procurando proporcionar aos alunos uma abordagem mais aprofundada, estruturada e sustentada das matérias. As principais UD desenvolvidas incidiram nas modalidades de voleibol, basquetebol e dança. Em cada uma esteve presente a preocupação de integrar as quatro categorias transdisciplinares: habilidades motoras, condição física, cultura desportiva e conceitos psicossociais, reforçando uma visão da EF muito para além da mera exercitação técnica (Vickers, 1990).

A construção das UD foi sustentada no Modelo de Estruturas do Conhecimento de Vickers (1990), assente no domínio da matéria de ensino, na análise das condições materiais e espaciais disponíveis e na realização de avaliação diagnóstica (AD), que funcionou como ponto de partida para ajustar o ensino ao nível real dos alunos. Foi adotada uma abordagem base-topo, organizando os conteúdos de forma progressiva, coerente e ajustada às necessidades identificadas.

A primeira UD desenvolvida foi a de voleibol (Anexo 2) e, simultaneamente, foi aquela que representou um maior desafio. Por se tratar da primeira experiência de construção de uma UD de grande extensão, implicou uma reflexão aprofundada sobre a organização dos conteúdos e a lógica subjacente ao planeamento. Apesar disso, o trabalho desenvolvido no primeiro ano de mestrado em torno desta modalidade, conferiu-me segurança para a sua conceção.

A UD foi estruturada sob os pressupostos do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (Mesquita et al., 2023), sendo que após a realização da AD se verificou que os

alunos se encontravam na 2ª etapa de aprendizagem. Assim, a organização da UD contou com a abordagem das etapas 2 e 3, abordando inicialmente o jogo 2x2 e, posteriormente, o jogo 3x3. Esta opção permitiu ajustar a complexidade das tarefas ao nível real da turma, favorecendo uma evolução gradual das competências técnicas e da compreensão do jogo.

A implementação desta UD evidenciou a necessidade de reajustes constantes no planeamento, reforçando o carácter dinâmico da IP. Apesar do número elevado de aulas previstas, nem todos os alunos evoluíram para o jogo 3x3 conforme inicialmente perspectivado. Tornou-se necessário prolongar o trabalho na etapa 2 e, em determinados momentos, recorrer a situações simplificadas de 1x1, de forma a garantir o sucesso das aprendizagens de alguns alunos.

Houve momentos em que avançar implicou recuar para consolidar aprendizagens. Estes reajustes fizeram-me recordar situações de pressão no futsal, em que, perante linhas de passe fechadas, jogar para trás não significa recuar, mas reorganizar para voltar a progredir. Também no ensino houve momentos em que voltar atrás foi a condição para continuar a avançar. Esse “recuar para avançar” acabou por se tornar uma metáfora muito fiel do próprio processo.

Tratando-se de alunos do 12.º ano, a expectativa inicial apontava para níveis de desempenho mais elevados, o que não se verificou na prática, reforçando a importância de um planeamento ser flexível e capaz de responder ao nível real de jogo dos alunos.

“Num dos campos, quatro alunas iniciaram a prática em 2x2, mas, devido à dificuldade em concretizar a tarefa com sucesso, foi necessário adaptar para um torneio em formato 1x1, permitindo uma maior participação e sucesso na execução”

(Reflexão PA nº 7 e 8 de voleibol, dia 3 de outubro)

No segundo semestre, uma vez que a disciplina de EF decorria em duas aulas semanais, foi possível distribuir o trabalho das modalidades ao longo da semana: uma aula era dedicada ao basquetebol e outra à dança. Deste modo, as duas UD foram desenvolvidas em paralelo, assegurando uma progressão contínua em ambas. Posteriormente, foi introduzida a orientação, embora de forma pontual, devido aos constrangimentos dos espaços e ao atraso provocado na UD de basquetebol. Assim, não foi construída uma UD específica de orientação, tendo sido realizadas apenas algumas aulas centradas na leitura de mapas, identificação de pontos e experimentação de diferentes formas de orientação.

A UD de basquetebol foi igualmente construída após AD e organizada numa lógica progressiva entre habilidades motoras, conteúdos técnicos e princípios táticos de

jogo. A análise inicial permitiu situar os alunos numa forma básica de jogo marcada por alguma intenção cooperativa, mas ainda com dificuldades na leitura do jogo, na ocupação racional do espaço e na execução técnica sob pressão, aspetos que exigiram uma progressão cuidada do simples para o complexo (Graça et al., 2023). Inicialmente previa-se a evolução para o jogo 3x3 em campo inteiro, mas os constrangimentos associados à indisponibilidade dos espaços, impossibilitaram a lecionação de várias aulas, obrigando ao reajuste do planeamento. Embora o planeamento inicial não tenha sido integralmente concretizado, manteve-se a coerência do modelo pedagógico, mesmo em condições menos favoráveis.

A UD de dança apresentou características distintas das anteriores. Pela natureza mais expressiva e exploratória dos conteúdos, não exigiu AD tão formalizada, uma vez que a recolha inicial de informação foi mais informal, considerando a observação das respostas dos alunos às primeiras tarefas propostas. Em consonância com o PC e os EE do NE, optou-se pela abordagem da Salsa e do Malhão. A construção da UD foi sustentada numa lógica pedagógica progressiva, assente numa conceção de dança que entende o corpo como ponto de partida da aprendizagem e o movimento como meio de construção de significado (Moura & Monteiro, 2007). A articulação entre dança tradicional, dança social e dança criativa permitiu promover o desenvolvimento técnico e expressivo dos alunos, bem como a criatividade, autonomia e cooperação. Esta foi, das três grandes UD, aquela em cuja construção revelei maior segurança, fruto da familiaridade com os conteúdos e do maior domínio da modalidade.

Ao longo do ano letivo, a UD revelou-se um instrumento de grande utilidade no processo de planeamento. Funcionou como um calendário de jogo, pois permitiu-me visualizar, de forma clara e organizada, a sequência das aulas, os conteúdos a abordar e a sua distribuição ao longo do tempo. Esta visão global facilitou a gestão do ensino e a tomada de decisões, sobretudo quando foi necessário reajustar a sequência prevista, evitando a introdução prematura de novos conteúdos e garantindo a continuidade do processo de aprendizagem.

4.2.3. A tática: Planos de Aula

O PA assumiu-se como um instrumento fundamental no processo de planeamento e IP ao longo do meu EP. Este deve ser desenvolvido de forma congruente com as intenções expressas na UD, implicando a definição específica e organizada dos propósitos da aula (Coutinho et al., 2024).

Numa fase inicial, a estrutura do PA foi definida em conjunto com os elementos do NE, tendo sido construído um *template* comum a todo o grupo. Esta opção visou garantir coerência, uniformidade e rigor na elaboração das aulas, pois desde o início procurava-se assegurar uma definição clara de todos os elementos estruturantes da aula.

O PA constitui-se como um guião orientador da ação do professor em contexto real, permitindo antecipar a IP, prever constrangimentos e organizar as situações de aprendizagem, assegurando uma articulação coerente entre os objetivos da aula, as situações de aprendizagem propostas, os objetivos comportamentais e os critérios de êxito (Coutinho et al., 2024). O PA definido no contexto do EP (Anexo 3) procurou responder a estas exigências, apresentando uma estrutura clara, organizada e funcional, facilitadora do processo de ensino. Ao nível da sua organização, o PA integrava um cabeçalho com informações relativas à modalidade, função didática, objetivos da aula, bem como dados referentes à turma, número de alunos, material, duração, data e local. O corpo do documento era dividido em três momentos: parte inicial, fundamental e final, sendo que, em cada exercício, eram definidos o tempo, o conteúdo, os objetivos comportamentais, as situações de aprendizagem e os critérios de êxito.

Numa segunda fase, mais centrada na elaboração concreta dos conteúdos dos PA, o processo revelou-se mais exigente e progressivamente mais reflexivo. Na construção de cada um, procurava antecipar aspetos organizacionais relevantes, como a definição prévia das equipas, possíveis adaptações aos exercícios e a previsão de tarefas alternativas para alunos dispensados.

A elaboração dos PA revelou-se, numa fase inicial, um processo exigente, marcado pela preocupação em introduzir propostas inovadoras, cumprir os conteúdos definidos e assegurar qualidade pedagógica. Perante a diversidade de opções disponíveis, o processo de tomada de decisão tornava-se, por vezes, demorado e incerto. Com o desenvolvimento da prática, fui compreendendo que planear eficazmente não implica a introdução constante de novidades, mas sim a capacidade de selecionar, de forma criteriosa, as tarefas mais adequadas aos objetivos da aula, às necessidades e ao nível do desempenho dos alunos. No jogo pedagógico da aula, nem todas as ações precisam de ser marcadas pela criatividade ou imprevisibilidade, muitas vezes, a eficácia resulta da simplicidade, da organização e da tomada de decisão ajustada ao momento.

Desde o início, encarei o PA de forma semelhante à tática no futsal. Antes do jogo, existe uma organização prévia, assente em princípios e orientações claras, no entanto,

durante o jogo torna-se essencial interpretar o que está a acontecer e ajustar a ação em função das exigências do momento. Da mesma forma, o PA orientava a minha intervenção, mas não a determinava de forma rígida.

Neste EP, a imprevisibilidade revelou-se constante na PP, sendo influenciada por diversos fatores, como o comportamento dos alunos, o espaço disponível, os recursos materiais ou o próprio contexto da aula. Com o decorrer do tempo fui desenvolvendo uma maior capacidade de leitura do contexto e de tomada de decisão em tempo real, tornando as minhas intervenções progressivamente mais conscientes e assertivas. Neste processo compreendi que cumprir o plano não significa, necessariamente, garantir aprendizagem, sendo necessário simplificar e ajustar o planeamento de forma assegurar a consolidação das aprendizagens. Assim, o PA deixou de ser entendido apenas como um documento formal de planeamento, passando a assumir-se como um instrumento orientador da PP, sustentando uma intervenção mais consciente e flexível. Esta evolução revelou-se determinante para a construção da minha identidade enquanto professora, permitindo-me compreender o planeamento como um processo dinâmico, ajustado e centrado na aprendizagem.

4.3. O Ritmo de Jogo e o Ambiente da Equipa: Gestão do tempo e clima da aula

A gestão do tempo e o clima da aula assumem um papel determinante na PP, influenciando diretamente o envolvimento dos alunos e a qualidade das aprendizagens realizadas. Na EF, a criação de ambientes positivos, inclusivos e ajustados às características dos alunos revela-se essencial para promover a participação ativa e experiências significativas. A literatura reforça que a IP deve ser adaptada ao contexto, não existindo uma abordagem única eficaz para todas as situações de ensino (Farias et al., 2024). Ao longo do meu EP, fui percebendo que o ritmo da aula e o ambiente criado influenciavam diretamente a forma como os alunos se envolviam e aprendiam. Entendi também que uma organização eficaz permite aumentar o tempo útil de prática e reduzir momentos de inatividade, contribuindo para um maior envolvimento dos alunos nas tarefas propostas (Bento, 2003).

No início do EP, uma das dificuldades mais evidentes prendeu-se com a tendência para introduzir um elevado número de variantes nos exercícios. Apesar desta abordagem gerar interesse nos alunos, fui percebendo que, na prática, acabava por fragmentar o tempo disponível e reduzir o tempo efetivo de prática em situações de jogo.

O acompanhamento e as reflexões realizadas com o PC foram fundamentais neste

processo, permitindo-me reconhecer o valor do jogo como espaço privilegiado de aprendizagem. Progressivamente, fui ajustando a minha intervenção, reduzindo o número de exercícios e aumentando o tempo dedicado à prática em contexto de jogo. Esta evolução tornou-se particularmente evidente na UD de basquetebol, onde passei a privilegiar situações mais contínuas e próximas da realidade do jogo.

No que diz respeito ao clima de aula, procurei que as minhas aulas refletissem uma identidade própria, recorrendo frequentemente a jogos de carácter lúdico no aquecimento, como estratégia para promover a motivação e o envolvimento dos alunos. Estes momentos eram pensados sempre de forma integrada com os conteúdos e objetivos da aula, não surgindo de forma isolada.

O ambiente de cada equipa dependia muita das características das diferentes turmas. Contudo, numa delas, este aspeto revelou-se particularmente desafiante, devido aos baixos níveis de motivação e à reduzida predisposição para a prática de atividade física. Perante este cenário, tornou-se necessário recorrer a estratégias pedagógicas mais estruturadas e, em determinados momentos, a uma intervenção mais dirigida pelo professor. Inicialmente, procurei promover a autonomia dos alunos, nomeadamente, através da escolha de pares ou de selecionarem alternativas nos exercícios. No entanto, estas estratégias não produziram o impacto esperado, uma vez que a maioria da turma demonstrava pouco interesse em assumir um papel mais ativo no processo de aprendizagem. Com o decorrer das aulas, fui identificando estratégias que pareciam favorecer o envolvimento dos alunos, como o aumento do tempo de jogo, a competição ou a simplificação das tarefas. Ainda assim, os resultados não foram consistentes, pois em cada dia eles apresentavam níveis de envolvimento distintos, tornando este processo particularmente exigente do ponto de vista pedagógico e pessoal.

Esta experiência levou-me a perceber que a gestão do tempo e o clima de aula não dependem apenas das estratégias que o professor define, mas também das características dos alunos e da forma como estes respondem à intervenção. No fundo, nem sempre é possível controlar o ritmo de jogo ou garantir o envolvimento pretendido, mas foi precisamente nessa necessidade de ajustar, insistir (sem desistir) e reorganizar que construí uma intervenção mais consciente e eficaz. Assim, compreendi que ensinar implica uma leitura constante do contexto e uma tomada de decisão permanente, mesmo quando os resultados não são imediatos.

4.4. A orientação das jogadas: A instrução

A forma como desenvolvi a instrução e o *feedback* (FB), em particular, ao longo do EP esteve diretamente ligada às experiências vividas ao nível da gestão do tempo e do clima da aula. No decorrer da PP, a instrução assumiu-se como o elemento orientador da minha intervenção, funcionando como uma espécie de leitura e condução do jogo. Foi através dela que procurei dar sentido à ação dos alunos, ajustando a comunicação e direcionando a aprendizagem ao longo da aula.

A instrução assume-se como uma dimensão pedagógica central, englobando o conjunto de comportamentos e estratégias que o professor mobiliza para comunicar de forma eficaz com os alunos (Siedentop, 1976). Neste âmbito, tornou-se importante recorrer a diferentes formas de comunicação, verbais e não verbais, nomeadamente a explicação, a demonstração, o FB e o questionamento, enquanto instrumentos fundamentais para potenciar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A sua eficácia depende, em grande medida, da capacidade do professor para selecionar, organizar e transmitir a informação mais relevante de forma clara, objetiva e ajustada aos alunos (Rosado & Mesquita, 2018).

No início do EP, a minha intervenção caracterizava-se por uma maior necessidade de controlo e tendência para intervir constantemente, sobretudo em situações de jogo. Sentia que deveria corrigir todos os comportamentos observados, o que, por vezes, conduzia a interrupções excessivas da prática. Com o decorrer da PP, fui compreendendo que nem todos os momentos exigem intervenção imediata e que o jogo constitui, por si só, um espaço importante de aprendizagem. Esta tomada de consciência permitiu ajustar a minha ação, encontrando um equilíbrio entre intervir e permitir que os alunos explorassem e aprendessem através da prática.

Face a estas necessidades, comecei a introduzir novas estratégias na minha intervenção. A demonstração passou a assumir um papel central, sendo utilizada de forma consistente como complemento à apresentação das tarefas. Para além disso, recorri a vídeos demonstrativos, que se revelaram particularmente eficazes na compreensão dos conteúdos. Em vários momentos, após a visualização ou demonstração, os alunos conseguiam explicar ou reproduzir os movimentos, evidenciando uma melhor assimilação da informação. Também procurei envolvê-los no processo de instrução, solicitando que demonstrassem ações ou analisassem a execução dos colegas.

Ao nível da organização da instrução ao longo da aula, procurei estruturar a minha

ação em diferentes momentos. No início da aula, realizava uma breve explicação dos objetivos e das tarefas a desenvolver, de forma simples e direta. No final da aula, promovia um momento de síntese e reflexão, fornecendo FB global sobre o desempenho dos alunos. À semelhança do que acontece em contexto de jogo, onde a comunicação eficaz depende do *timing* e da clareza da mensagem, também fui percebendo que, em aula, a qualidade da instrução está diretamente relacionada com a capacidade de transmitir o essencial no momento certo (Mesquita & Coutinho, 2021).

No que diz respeito ao FB pedagógico, este assumiu um papel importante na minha IP. Inicialmente, tendia a privilegiar o FB individual, procurando intervir diretamente junto dos alunos. Contudo, com o decorrer das aulas e das reflexões realizadas com o PC e EE, percebi a importância do FB coletivo, sobretudo quando os erros eram comuns a vários alunos. Nestes momentos, reunir a turma, demonstrar a situação e explicar o erro revelou-se uma estratégia eficaz. Assim, passei a valorizar a demonstração por parte dos próprios alunos, selecionando exemplos que permitissem os colegas compreender melhor as ações a realizar. Relativamente ao conteúdo do FB, procurei mobilizar diferentes tipos, nomeadamente o FB centrado na performance, que incide sobre o processo de execução e o FB centrado no resultado, relacionado com o produto final da ação (Rosado & Mesquita, 2018). Esta distinção permitiu ajustar melhor a informação fornecida às necessidades dos alunos em cada momento.

Ao longo do EP, compreendi que a instrução e o FB não podem ser aplicados de forma igual em todos os contextos. Houve turmas em que foi necessário simplificar ao máximo a informação, recorrendo a instruções curtas e fortemente apoiadas na demonstração. Noutras turmas, foi possível utilizar estratégias mais diversificadas, como o questionamento ou a exploração autónoma. Esta necessidade de adaptação reforçou a importância de uma intervenção flexível e consciente, capaz de responder às exigências reais do contexto, garantido que a instrução e o FB fossem efetivamente compreendidos e transformados em aprendizagem para os alunos.

4.5. Opções Pedagógicas: Estratégias e Modelos de Ensino

Ao longo da IP, os modelos de ensino assumiram um papel análogo às estratégias utilizadas num jogo de futsal. Tal como um jogador ou treinador adapta o seu posicionamento, o ritmo de jogo e as opções táticas em função do adversário, também a minha ação enquanto professora implicou uma escolha intencional e ajustada de diferentes modelos de ensino. Cada aula constituiu um momento de jogo distinto, no qual

foi necessário alternar entre abordagens mais diretivas, garantindo controlo e segurança e estratégias mais abertas, centradas na autonomia, cooperação e decisão dos alunos. Esta gestão intencional revelou-se essencial, uma vez que, o processo de ensino em EF exige um equilíbrio entre momentos de orientador do professor e oportunidade de participação ativa dos alunos, de forma a promover aprendizagens mais significativas (Silva et al., 2017).

MODELO DE INSTRUÇÃO DIRETA

O Modelo de Instrução Direta (MID) (Rosenshine, 2012) caracteriza-se por uma forte centralidade do professor no processo de ensino-aprendizagem, sendo este responsável pela organização, condução e monitorização das atividades. Este modelo recorre a instruções explícitas, demonstrações, FB constante e controlo rigoroso das tarefas, sendo particularmente adequado em fases iniciais de aprendizagem ou em contextos que exigem elevados níveis de segurança e estruturação. No contexto do EP, o MID assumiu particular relevância nas fases iniciais das UD e em contextos que exigiam maior controlo, estruturação e segurança, como nas aulas de avaliação da aptidão física e, sobretudo, na modalidade de ginástica lecionada ao 2.º ciclo. Neste momento, senti a necessidade de controlo, garantindo que todos os alunos compreendiam claramente o que fazer, como fazer e em que condições deveriam realizar a tarefa.

A IP baseou-se em instruções claras, objetivas e fortemente apoiadas na demonstração. Foram organizados circuitos com progressões pedagógicas, permitindo uma aprendizagem gradual das habilidades e um controlo rigoroso das condições de prática. Também em fases iniciais da UD de dança, nomeadamente, na dança social e dança tradicional, foi necessário recorrer a estratégias deste modelo, nomeadamente na aprendizagem de sequências específicas que exigia uma orientação mais diretiva por parte do professor.

ABORDAGEM HÍBRIDA: MODELO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA E MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

Paralelamente, foi adotada uma abordagem híbrida, assente na mobilização de estratégias do Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) (Dyson & Casey, 2016) e do Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994) numa perspetiva de complementaridade pedagógica. Esta opção resultou da necessidade de ajustar a intervenção às características da turma, reconhecendo que nenhum modelo responde, isoladamente, à complexidade do processo de ensino-aprendizagem (Rink, 2001).

O MAC configura-se como um modelo pedagógico centrado no aluno, no qual o processo de aprendizagem é entendido como um fenómeno social que emerge da interação entre pares, em que os alunos “aprendem uns com os outros, através dos outros e para os outros” (Metzler & Colquitt, 2021; Slavin, 2014). Centra-se no desenvolvimento das competências sociais dos alunos, promovendo a aprendizagem em pequenos grupos organizados de forma heterogénea. Esta heterogeneidade permite potenciar a troca de conhecimentos, experiências e perspetivas, favorecendo não só o desenvolvimento cognitivo, mas também o crescimento social dos alunos. A aprendizagem ocorre através da colaboração, da interdependência positiva e da responsabilidade partilhada, sendo valorizado o contributo de cada elemento do grupo (Farias et al., 2024). Neste âmbito, a Aprendizagem Cooperativa organiza a integração da cooperação em três fases: coesão do grupo, cooperação como conteúdo de aprendizagem e cooperação como estrutura organizadora das aulas, garantindo uma aprendizagem significativa e inclusiva (Fernández-Río et al., 2016).

“...foi introduzido um momento de cooperação em pequenos grupos, centrado na explicação e exercitação do lançamento na passada. Esta estratégia revelou-se pertinente, na medida em que incentivou os alunos a verbalizar e a partilhar com o colega os aspetos essenciais do gesto técnico, reforçando não só a compreensão do conteúdo, mas também a entreajuda e a comunicação.”

(Reflexão PA nº 7 e 8 de basquetebol, 12 de março)

Por sua vez, o MED (Siedentop, 1994) procura proporcionar aos alunos experiências desportivas autênticas e significativas no contexto escolar, através da criação de equipas estáveis, da atribuição de papéis, da realização de competição formal, do registo de desempenho e de momentos de reconhecimento ou culminância. Neste sentido, o modelo permitiu valorizar não apenas a aprendizagem motora, mas também o sentido de pertença, a responsabilidade, a participação e a compreensão da cultura desportiva.

Tendo por base estes pressupostos, foram integradas estratégias do MAC e do MED de forma articulada. No âmbito das estratégias do MAC, os alunos foram organizados em grupos, maioritariamente heterogéneos, promovendo a interdependência positiva entre os elementos do grupo. As tarefas foram concebidas de modo a exigir o contributo de todos os alunos para o alcance dos objetivos propostos, reforçando simultaneamente a responsabilidade individual e coletiva. Neste contexto, foram frequentemente implementadas estratégias de entreajuda, nas quais os alunos assumiam um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem dos seus pares, nomeadamente,

através da explicação e demonstração de exercícios, promovendo competências sociais como a cooperação, a comunicação e o sentido de responsabilidade.

De forma complementar, foram integradas estratégias do MED, nomeadamente, a atribuição de papéis específicos aos alunos (como árbitro, capitão ou responsável pelo material) e a valorização de diferentes formas de participação no contexto da aula. Foram também construídos materiais, como quadros de sinalética, cartões de aptidão física e *checklists* de critérios de êxito dos gestos técnicos (Anexos 4,5 e 6), os quais contribuíram para a autonomia e organização dos alunos. A implementação de jogos em grupos reduzidos potenciou o tempo de prática efetiva e o número de interações com a tarefa. A introdução de elementos de competição formal, através de sistemas de pontuação, pequenos torneios e momentos de reconhecimento do desempenho e das atitudes dos alunos, constituiu igualmente uma estratégia recorrente ao longo do ano letivo, favorecendo o envolvimento e a motivação.

Apesar dos resultados globalmente positivos, a implementação desta abordagem evidenciou alguns desafios. Em particular, numa das turmas, a constituição de grupos heterogéneos nem sempre garantiu, por si só, a participação efetiva de todos os alunos, verificando-se que alguns alunos com maiores dificuldades continuavam a apresentar limitações no envolvimento nas tarefas. Perante esta realidade, tornou-se necessário à adaptação de regras, à simplificação de tarefas e à diferenciação pedagógica, de forma a assegurar condições de sucesso para todos.

De forma global, a utilização desta abordagem híbrida revelou-se eficaz na promoção de elevados níveis de participação, envolvimento e aprendizagem. A articulação entre estratégias cooperativas e competitivas contribuiu para o desenvolvimento de competências motoras, cognitivas e sociais, evidenciando melhorias ao nível da tomada de decisão, da compreensão tática e da motivação. Ainda assim, numa turma marcada por discrepâncias mais acentuadas ao nível do desempenho, a implementação de estratégias de diferenciação, incluindo a organização por níveis, exigiu uma gestão pedagógica particularmente cuidada. Tornou-se fundamental assegurar que esta organização fosse percecionada pelos alunos como uma estratégia de diferenciação ao serviço da aprendizagem e não como um elemento de exclusão, exigindo uma comunicação clara.

4.6. O pós-match: Avaliação

A avaliação pode ser entendida como uma análise cuidada do jogo. Num jogo de futsal, olhar apenas para o resultado final pode ser redutor, uma vez que o marcador nem sempre traduz a qualidade das decisões tomadas, a evolução da equipa ou o contributo de cada jogador. Da mesma forma, no contexto educativo, avaliar não pode significar apenas atribuir uma classificação final, devendo constituir um processo pedagógico articulado com o ensino e a aprendizagem, sustentado pela observação da evolução dos alunos e pela recolha contínua de evidências (Batista, 2019; Fernandes, 2020). No ensino secundário, esta dimensão tornou-se particularmente exigente, dado o peso da classificação final no percurso dos alunos, exigindo de mim rigor, justiça, capacidade de observação e constante reflexão sobre os critérios utilizados.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A AD permite analisar os conhecimentos e aptidões que os alunos possuem antes de iniciarem novas aprendizagens, fornecendo informação útil para orientar o processo formativo (Bessa et al., 2024). Assim, a mesma foi realizada no início das UD, com o objetivo de compreender o nível inicial dos alunos e identificar os seus conhecimentos, capacidades e dificuldades relativamente aos conteúdos a abordar. Esta informação revelou-se essencial para definir o ponto de partida da intervenção, permitindo adequar os objetivos, selecionar tarefas e organizar os alunos de acordo com as necessidades observadas.

No caso do EP, foram realizadas AD nas modalidades de voleibol e basquetebol. No caso do voleibol, foi construída uma grelha de avaliação com uma escala de apreciação de 1 a 3, procurando situar os alunos em níveis distintos de desempenho. Contudo, a utilização desta escala revelou algumas limitações, sobretudo na diferenciação dos alunos situados no nível intermédio.

“...Houve casos de alunos classificados com 2, mas que se encontravam próximos do 3, enquanto outros também com 2, estavam mais próximos do 1. Esta discrepância revelou-se um pouco limitadora e considero que a grelha avaliativa deveria ter complementado um nível adicional (por exemplo, o nível 4), permitindo distinguir entre o bom, o muito bom e o excelente e, desta forma, garantir maior justiça na avaliação.”

(Reflexão PA nº 1 e 2 de voleibol, 24 de setembro)

Já na modalidade de basquetebol, foi utilizada outra ficha de avaliação com quatro possibilidades de registo, permitindo uma apreciação mais ajustada do desempenho dos alunos em situações de jogo. Esta grelha recorria a escalas de apreciação sobre o

cumprimento dos objetivos estabelecidos para as formas básicas e parciais de jogo, sendo assinaladas opções como “Nunca”, “Raramente”, “Nem sempre” e “Sempre”. Ao contrário da grelha utilizada no voleibol, esta estrutura oferecia uma possibilidade de registo, permitindo distinguir com maior precisão os diferentes níveis de desempenho e identificar não apenas se o aluno realizava ou não determinada ação, mas também a frequência e consistência com que a demonstrava. Esta experiência levou-me a compreender que a construção dos instrumentos de avaliação deve ser cuidadosamente pensada, não apenas em função da simplicidade da sua aplicação, mas também da capacidade para diferenciar os alunos de forma justa e rigorosa.

AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa (AF) assumiu um papel central no acompanhamento do processo de aprendizagem, permitindo observar a evolução dos alunos, identificar dificuldades e ajustar a IP. Mais do que um momento formal de avaliação, esta foi entendida como uma ferramenta de regulação contínua, capaz de orientar tanto a aprendizagem dos alunos como as decisões do professor (Bessa et al., 2024). Valorizando o contributo da avaliação para a aprendizagem, a informação recolhida era transformada em FB, permitindo aos alunos compreender onde se encontravam, para onde deviam caminhar e que estratégias podiam ser implementadas para em prol do alcance dos objetivos propostos (Leirhaug & Annerstedt, 2016).

Na minha PP, a AF teve particular relevância na UD de voleibol, uma vez que se tratou de uma UD mais longa, na qual foi possível acompanhar a progressão dos alunos com maior continuidade. Ao longo das aulas, a observação das respostas dos alunos permitiu perceber se a turma reunia condições para avançar para níveis de complexidade superiores ou se seria necessário reajustar tarefas, grupos e exigências. Esta lógica aproxima-se da perspetiva de Coutinho et al. (2022), ao entenderem a AF como um processo que permite recolher informação ao longo da aprendizagem, identificar dificuldades emergentes e orientar a IP seguinte. Neste sentido, a AF não surgiu como um momento isolado, mas como um apoio permanente à tomada de decisão, contribuindo para que a progressão da UD fosse ajustada às necessidades reais da turma.

No voleibol, foi realizado um torneio previamente estruturado, que também funcionou como um momento privilegiado de observação formativa. Inicialmente, as equipas foram organizadas de forma heterogénea, verificando-se que esta estratégia favoreceu a colaboração, o apoio entre colegas e o equilíbrio competitivo. De acordo com

Gabaldón-Estevan (2020), em contexto educativo, a heterogeneidade dos grupos pode potencializar a socialização, a inclusão e o desenvolvimento de competências, ao promover interações entre alunos com diferentes níveis de desempenho. Posteriormente, foram realizados jogos com equipas homogéneas, nos quais se observou maior motivação e conforto por parte dos alunos, sobretudo nos grupos com menor nível de desempenho. Assim, a alternância entre grupos heterogéneos e homogéneos revelou-se uma estratégia pertinente para observar diferentes dimensões da aprendizagem e ajustar a IP às necessidades de cada turma.

Na UD de basquetebol, também estava prevista a realização de momentos de AF. Contudo, devido ao reajustamento significativo da UD e à impossibilidade de lecionar várias aulas, esta avaliação não se concretizou nos moldes inicialmente planeados. Esta situação reforçou a necessidade de encarar a avaliação como um processo flexível e ajustável a cada contexto, existindo capacidade de adaptação perante os constrangimentos que podem surgir ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

AVALIAÇÃO SUMATIVA

A AS surgiu como o remate final de cada UD. No entanto, tal como o remate só pode ser verdadeiramente compreendido quando analisado em função das jogadas construídas anteriormente, também a AS não foi encarada de forma isolada.

Apesar de estar associada à classificação, procurei que esta representasse o percurso realizado pelos alunos, considerando as aprendizagens desenvolvidas, a evolução evidenciada e a capacidade de aplicar os conteúdos. Nesta perspetiva, a AS permitiu realizar um balanço das aprendizagens alcançadas, articulando-se com a AF e contribuindo para uma tomada de decisão mais justa e fundamentada (Fernandes, 2020). Foi realizada a AS a todas as modalidades lecionadas, recorrendo a instrumentos de avaliação através de situações ajustadas à especificidade de cada conteúdo. No voleibol e no basquetebol, a avaliação decorreu em formato de jogo (torneio), à semelhança do que já tinha sido realizado na AF. Também aqui foram utilizadas diferentes formas de organização dos grupos, alternando entre equipas homogéneas e heterogéneas. Neste formato, foi possível avaliar não apenas a execução técnica e tática, mas também a tomada de decisão, a continuidade do jogo, a colaboração e o saber e respeito pelas regras.

Na modalidade de dança, a avaliação incidiu sobre as danças criativas, tradicionais e sociais. Para tornar este processo mais rigoroso, optou-se por gravar as apresentações, mediante autorização prévia dos alunos, dos seus encarregados de educação e da EC. Esta

estratégia revelou-se bastante eficaz, pois permitiu rever as prestações com maior detalhe e avaliar de forma mais pormenorizada, reduzindo a pressão de registar todos os critérios no momento da exibição. Para além de apoiar a recolha de evidências, o recurso à gravação permitiu integrar a tecnologia de forma intencional no processo avaliativo. Quando utilizadas com sentido pedagógico, as ferramentas digitais podem tornar as experiências de aprendizagem mais envolventes, motivadoras e significativas, favorecendo uma participação mais ativa dos alunos nas tarefas. Ao mesmo tempo, aproximam a escola das exigências da sociedade atual, marcada pela presença constante da tecnologia digital (Bessa et al., 2024).

Entre todas as modalidades de avaliações, a AS constituiu um dos momentos mais exigentes da PP, pela responsabilidade associada à atribuição de uma classificação. Contudo, este processo não foi realizado de forma isolada. Após a recolha e análise das evidências, os resultados eram discutidos em conjunto com os EE e o PC, num momento de partilha, confronto de perceções e fundamentações das decisões tomadas. Estas reuniões revelaram-se particularmente importantes, uma vez que permitiram alargar o olhar sobre o desempenho dos alunos. Por vezes, a nossa análise individual tende a ser condicionada pela perspetiva que construímos em aula e por ser a primeira vez em contexto de EP. No entanto, ao discutir com os colegas, foi possível confirmar algumas decisões, reconsiderar outras e tornar o processo avaliativo mais justo e sustentado. Assim, estes momentos assumiram um elevado valor formativo, contribuindo não só para a qualidade da avaliação, mas também para o meu crescimento enquanto professora em formação. Afinal, tratando-se de uma das tarefas mais difíceis das PP, nada foi mais significativo do que aprender avaliar em conjunto, transformando um momento inicialmente marcado pela responsabilidade e pela insegurança numa experiência de aprendizagem partilhada, refletida e bem-sucedida.

AUTOAVALIAÇÃO

A autoavaliação assume-se como uma estratégia relevante no processo avaliativo, uma vez que permite envolver os alunos na análise do seu próprio desempenho. Fernandes (2020) refere que a autoavaliação contribui para o desenvolvimento de competências autorreflexivas, ajudando os alunos a perceber a sua situação face às aprendizagens que ainda necessitam de consolidar. A autoavaliação foi realizada através de um formulário no *Google Forms*, sendo posteriormente complementada por uma conversa individual com os alunos. Após o preenchimento, o PC, os EE e eu, reuníamos, de forma aleatória,

com cada aluno, refletindo sobre o seu desempenho, envolvimento e evolução ao longo das aulas.

Estes momentos funcionaram como uma análise pós-jogo: não interessava apenas considerar o resultado final, mas compreender as decisões tomadas, os progressos alcançados e os aspetos que ainda podiam ser melhorados. Durante estas conversas, tinha comigo as grelhas de avaliação completas, o que me permitia esclarecer dúvidas, fundamentar decisões e confrontar a percepção do aluno com as evidências recolhidas ao longo do processo.

“A autoavaliação permitiu que os alunos olhassem de forma mais consciente para o seu percurso, transformando a avaliação num momento de diálogo e reflexão (...) Apesar de ter sido a primeira vez que realizei este tipo de dinâmica, o processo foi muito positivo.”

(Diário de Bordo, 22 de janeiro)

Para mim, esta estratégia revelou-se bastante enriquecedora, pois permitiu compreender melhor a forma como cada aluno interpretava a sua evolução e o seu compromisso com a aprendizagem.

4.7. Ver, pensar e voltar a jogar: Observação e Reflexão

Ao longo do EP, compreendi que a prática docente não se constrói apenas no momento da ação, mas também na capacidade de observar, pensar criticamente sobre o vivido e regressar à intervenção com maior consciência. Ver, pensar e voltar a jogar passou, assim, a representar um ciclo essencial do meu desenvolvimento profissional: observar para compreender, refletir para atribuir significado e intervir novamente de forma mais ajustada.

A observação assumiu, neste percurso, um papel fundamental. Observar implicou identificar comportamentos, reconhecer dificuldades e compreender como as decisões pedagógicas influenciavam o desenvolvimento da aula. Sarmiento (2004) refere que a observação implica captar sentidos a partir daquilo que se vê, sendo sempre influenciado pelo olhar e pela interpretação do observador. Dentro desta perspetiva, observar aulas de outros EE e mesmo do PC, permitiu-me desenvolver uma leitura mais atenta do jogo pedagógico, percebendo que muitas decisões do professor dependem da capacidade de interpretar rapidamente o contexto.

Desde o início do ano letivo, estive presente nas aulas dos restantes EE, tal como eles estiveram nas minhas. Esta dinâmica de trabalho do NE revelou-se particularmente importante, uma vez que a lecionação das turmas funcionava de forma rotativa e exigiam

acompanhamento contínuo. Estar presente nas aulas dos meus colegas permitiu-me perceber a evolução das turmas, analisar diferentes formas de organização, comparar estratégias de instrução, observar modos de gestão da aula e refletir sobre decisões pedagógicas que também poderiam ser úteis na minha IP.

Ao longo deste processo, recorri a momentos de observação sistemática e de observação não sistemática, utilizando grelhas trabalhadas no 1.º ano de mestrado (Anexos 7 e 8). A observação sistemática permitiu recolher informação mais rigorosa sobre aspetos concretos da aula, como o tempo dedicado à organização, à instrução ou ao FB, exigindo a definição prévia de focos, comportamentos e critérios de registo (Dias & Antunes, 2004; Feriani et al., 2021). Por outro lado, a observação não sistemática permitiu captar dimensões mais espontâneas e globais da aula, como o clima relacional, a disposição dos alunos e do professor, a forma como reagiam às tarefas ou a instrução do professor. Deste modo, enquanto a observação sistemática permitiu-me objetivar determinados dados, a observação não sistemática ajudou-me a interpretar o ambiente pedagógico de forma mais ampla do contexto pedagógico.

Segundo Mesquita & Coutinho (2021), observar constitui uma competência essencial do professor, pois está na base da sua capacidade de corrigir, ajustar e tomar decisões. Ao longo das aulas, fui compreendo que uma intervenção eficaz não depende apenas do domínio do conteúdo, mas também da capacidade de identificar, no momento certo, aquilo que precisa de ser alterado.

“Perante o atraso no início da aula e considerando o tempo útil disponível, tornou-se necessário ajustar a aula, optando-se por introduzir o conteúdo do “passar, cortar e repor” diretamente em contexto de jogo, articulando-o com a realização de um torneio de basquetebol entre a turma. Esta decisão procurou dar resposta às circunstâncias da aula sem comprometer a intencionalidade pedagógica, permitindo que os alunos trabalhassem os conteúdos de forma mais contextualizada e próxima da realidade do jogo.”

(Reflexão PA nº 9 e 10 de basquetebol, 19 de março)

Se a observação me ensinou a “ver melhor”, a reflexão ensinou-me a “pensar melhor” sobre aquilo que via e vivia. Antes de iniciar o mestrado, reconheço que refletia sobre algumas situações, sobretudo quando algo não corria como esperado, mas fazia-o de forma pouco estruturada. Com o percurso neste mestrado, fui percebendo que refletir exige mais do que descrever acontecimentos, implica questionar a própria ação, analisar os problemas, reconhecer fragilidades e projetar novas formas de intervenção. Esta ideia aproxima-se da conceção de Schön (1987), ao valorizar a reflexão na ação e sobre a ação,

bem como Azevedo et al. (2024), quando defendem uma reflexão crítica, capaz de ultrapassar uma dimensão meramente descritiva da prática. Assim, ao longo do EP, a reflexão deixou de ser apenas um comentário sobre a aula e passou a constituir uma ferramenta central de desenvolvimento profissional.

A reflexão esteve presente em diferentes momentos da minha prática: antes da aula, na antecipação de dificuldades, durante a aula, no reajuste de tarefas e, após a aula, na análise com o PC e os EE do NE. Inicialmente, as minhas reflexões eram mais demoradas e descritivas, mas tornaram-se progressivamente mais objetivas e profundas, revelando maior capacidade de identificar problemas e delinear soluções.

Estes momentos foram particularmente enriquecedores, pois permitiram cruzar diferentes olhares sobre a mesma aula. Muitas vezes, a minha percepção enquanto professora em ação era complementada pelas observações dos colegas e do PC, possibilitando uma análise mais ampla e fundamentada da intervenção. Tal como num jogo, quem está dentro de campo sente o ritmo e toma decisões, mas uma visão externa acrescenta outra leitura sobre a organização, os comportamentos e as possibilidades de melhoria.

A escrita reflexiva, quer através das reflexões das aulas, quer através do Diário de Bordo, assumiu também um papel importante neste percurso. Ao registar situações, dificuldades, dúvidas e decisões, consegui transformar experiências vividas em objeto de análise. Tal como referem Azevedo et al. (2022), estratégias como a formulação de perguntas, a escrita reflexiva e a observação das PP contribuem para o desenvolvimento reflexivo dos professores. No meu caso, estas estratégias funcionaram de forma articulada: observava, discutia, escrevia e, posteriormente, reajustava na prática.

Por fim, a observação e a reflexão revelaram-se dimensões inseparáveis no meu processo de aprendizagem. A observação ensinou-me a olhar com maior intencionalidade para a aula, enquanto a reflexão me permitiu interpretar aquilo que observava e transformá-lo em decisão pedagógica. No final deste percurso, compreendi que ver, pensar e voltar a jogar foi mais do que uma sequência de ações, tornou-se uma forma de estar na prática docente.

4.8. O verdadeiro jogo da EF nos cursos profissionais

Como referido numa fase inicial deste relatório, ao longo do EP lecionei EF a uma turma do curso profissional, que também acompanhei no âmbito da direção de turma. Este duplo papel permitiu-me conhecer os alunos para além do espaço da aula,

compreendendo melhor as suas dinâmicas, dificuldades, níveis de assiduidade, responsabilidades escolares e relação com o percurso formativo. De certa forma, antes de entrar em campo, já conhecia parte do plantel: sabia quem chegava mais motivado, quem apresentava mais dificuldades ou quem acumulava módulos em atraso.

Neste contexto, o “jogo da EF” assumiu características muito próprias. O campo era diferente, não apenas pelo perfil da turma, mas também pela própria organização curricular. A turma tinha apenas uma aula semanal de 90 minutos, o que condicionava a continuidade das aprendizagens e exigia um planeamento particularmente ajustado. Ao contrário de outras turmas, em que a regularidade das aulas permitia consolidar conteúdos de forma mais progressiva, aqui cada aula tinha de ser pensada com grande intencionalidade, procurando rentabilizar ao máximo o tempo disponível.

A organização por módulos constituiu outro desafio relevante. Modalidades como a ginástica acrobática e o basquetebol permitiram uma abordagem mais prolongada e estruturada, através da construção de UD. No entanto, outros conteúdos, como orientação, dança, aptidão física e atividade física em contextos de saúde, assumiram uma lógica mais breve e modular, obrigando a uma seleção criteriosa dos objetivos, das tarefas e das estratégias de avaliação (Anexo 9).

Um dos maiores constrangimentos sentidos prendeu-se com a assiduidade dos alunos. Por se tratar de uma turma de curso profissional, eram frequentes as ausências associadas a serviços do próprio curso. Nem todos os alunos estavam presentes nas mesmas etapas de progressão e, por isso, as modalidades não eram tão aprofundadas.

Apesar destes desafios, a turma proporcionou momentos particularmente marcantes, sendo a dança uma das maiores surpresas. Desde as primeiras aulas, os alunos revelaram elevado empenho e expressividade, contrariando qualquer expectativa inicial de menor adesão. Um dos momentos mais significativos foi a realização de um *flashmob*, marcada pela participação ativa não só da turma, mas também de todos os presentes no PG.

“Desde o início, os alunos mantiveram-se altamente motivados, envolvidos e expressivos. O nível de empenho foi notável e o flashmob destacou-se pela participação ativa de todos no pavilhão de Educação Física. Através da música e do movimento, os alunos conseguiram expressar sentimentos de bem-estar e felicidade, transformando aquele momento num ambiente de partilha, energia positiva e cooperação.”

(Reflexão PA nº 1 e 2, módulo de dança, 8 de outubro)

Lecionar EF neste curso profissional levou-me a perceber que ensinar neste

contexto não significa apenas adaptar conteúdos ou reduzir objetivos, mas tornar a disciplina relevante para alunos com percursos e responsabilidades próprias. No final, este foi um dos jogos mais exigentes do EP, mas também um dos que mais contribuiu para o meu crescimento. A turma obrigou-me a aceitar que, por vezes, o professor entra em campo sem saber exatamente com que equipa contar.

4.9. As aulas teóricas e as aulas práticas

Ao longo do EP, fui percebendo que ser professora de EF não se joga apenas dentro do pavilhão, no campo ou no exterior. Embora a minha identidade profissional se tenha construído, desde cedo, muito associada à prática e à dinâmica própria da aula prática, este percurso mostrou-me que o jogo da docência também se disputa noutros terrenos. Assim, as aulas teóricas e as aulas práticas surgiram quase como duas equipas distintas dentro da mesma competição: com características, exigências e estratégias diferentes, mas ambas fundamentais para a construção de uma professora mais completa.

As aulas teóricas representaram, inicialmente, um verdadeiro desafio. Foi com algum espanto que percebi que iria lecionar em contexto de sala de aula a uma turma do curso profissional, assumindo um papel que, à partida, me parecia mais distante daquele que sempre idealizei como o meu campo de sonho. Apesar de alguma reticência inicial, encarei esta responsabilidade com expectativa e sentido de missão, compreendendo que sair do EP com esta experiência seria uma mais-valia para o meu futuro como docente.

Desde o início, enquanto NE, assumimos que as aulas teóricas não poderiam limitar-se ao modelo tradicional de exposição de conteúdos através de um *powerpoint*. Pretendíamos que cada aula deixasse uma mensagem, despertasse a reflexão e envolvesse ativamente os alunos. Assim, recorremos a estratégias diversificadas, como debates, momentos de reflexão, tarefas com ligação à prática, *kahoots* e atividades fora da sala de aula, ainda que, por vezes, também usamos *powerpoint* para abordagens mais teóricas. Temas como a ética e a pedagogia do desporto, permitiram precisamente esse trabalho, levando os alunos a pensar e a relacionar os conteúdos com situações reais do contexto desportivo.

Ainda assim, este processo revelou outros desafios. Manter uma turma cativada durante 90 minutos, em contexto de sala de aula, exigiu criatividade e capacidade de adaptação. Aos poucos, fui percebendo que também nas aulas teóricas era necessário ler o jogo e perceber quando acelerar, quando mudar de estratégia, quando dar voz aos alunos e quando recentrar a atenção. Com o tempo, aquilo que inicialmente parecia uma

difficuldade foi perdendo força, quase como se tivesse ficado no banco de suplentes, dando lugar a uma maior confiança na condução destas aulas.

Um dos momentos que mais me marcou foi a correção de testes. Desde pequena que tinha curiosidade sobre esse lado da profissão docente e, ao vivenciá-lo, percebi a responsabilidade que envolve analisar respostas, interpretar raciocínios e atribuir classificações. Do outro lado do campo, as aulas práticas representaram o espaço onde me senti mais próxima daquilo que sempre idealizei para a minha profissão. O contacto direto com os alunos em movimento, a amplitude dos espaços e a liberdade de organizar tarefas dinâmicas fizeram destas aulas o meu verdadeiro terreno de jogo. Aqui, senti-me mais confortável e espontânea.

Esta comparação entre aulas teóricas e práticas não me levou a valorizar uma em detrimento da outra. Pelo contrário, permitiu-me compreender que ambas exigem competências distintas e contribuem para a construção de uma professora mais completa. Se as aulas práticas reforçaram a dimensão motora, relacional e dinâmica da EF, as aulas teóricas desafiaram-me a desenvolver a comunicação, a organização do discurso e a gestão da atenção.

No fundo, estar envolvida nestas duas equipas, mostrou-me que ser professora não significa jogar sempre na posição em que nos sentimos mais confortáveis. As aulas práticas continuarão a representar o meu campo de sonho, mas as aulas teóricas ensinaram-me que também se pode educar e marcar os alunos fora do pavilhão.

4.10. Lecionação ao 2.º Ciclo

A lecionação no 2.º ciclo representou a entrada num contexto distinto, quase como integrar uma dinâmica de jogo diferente. A diferença de idades fez-se sentir de forma imediata, sobretudo pela energia e forma contagiante com que os alunos se envolviam nas aulas. Esta realidade ficou evidente logo nas primeiras aulas, marcadas por níveis elevados de participação e por uma predisposição constante para a prática, o que exigiu uma adaptação da minha intervenção a um ritmo e a uma dinâmica bastante própria deste nível de ensino. Esta experiência contrastou com o ensino secundário, onde, apesar de existir maior maturidade, o envolvimento dos alunos nem sempre surge de forma tão espontânea, exigindo estratégias distintas ao nível da motivação e da comunicação.

A turma, que caracterizo como a “Turma Contagante”, era composta por 15 alunos do 6.º ano de escolaridade (10 do sexo feminino e cinco do sexo masculino). Foram lecionadas 10 aulas de 90 minutos, distribuídas equitativamente entre as modalidades de

ginástica e atletismo, em regime de coadjuvação com outra EE. Estas aulas eram frequentemente seguidas de momentos de reflexão e partilha de estratégias pedagógicas com o professor titular da turma.

Ao nível do planeamento, o processo revelou-se relativamente acessível, uma vez que os conteúdos a abordar já estavam previamente definidos. No entanto, a adaptação desses conteúdos às características da turma exigiu uma abordagem diferenciada. Apesar dos PA manterem uma estrutura semelhante à utilizada no ensino secundário, tornou-se evidente a necessidade de integrar momentos de carácter lúdicos, fundamentais para o envolvimento e a motivação dos alunos nestas idades (Brito et al., 2024).

A primeira modalidade lecionada foi a ginástica, na qual foi implementada, desde início, uma estratégia de motivação assente num sistema de pontuação, operacionalizado através de um quadro contendo os respetivos nomes dos alunos da turma (Anexo 10). Esta estratégia tinha como principal objetivo potenciar a motivação dos alunos, mas também promover comportamentos de responsabilidade, empenho e cooperação nas tarefas propostas. A atribuição de pontos, quer em contexto individual quer coletivo, incentivava não só a participação ativa, mas também atitudes de entreajuda, na medida em que o desempenho individual contribuía para o sucesso do grupo. Posteriormente, no atletismo, esta lógica foi adaptada para um formato coletivo, com equipas, nomes próprios e pontuações acumuladas ao longo das aulas. Esta organização introduziu uma componente competitiva mais evidente, sem perder o foco na cooperação, uma vez que cada aluno contribuía para o resultado coletivo. Neste processo, foram mobilizadas algumas estratégias associadas ao MED (Siedentop (1994), nomeadamente, a constituição de equipas heterogéneas, a realização de tarefas em formato reduzido, a existência de classificações ao longo das aulas e atribuição de prémios de desempenho.

Observou-se, assim, um aumento significativo de comportamentos de apoio entre pares, bem como um maior sentido de compromisso com as tarefas propostas. O entusiasmo dos alunos tornou-se evidente, sendo frequente iniciarem as aulas questionando sobre as pontuações acumuladas.

Nas fases iniciais da intervenção, verificaram-se alguns desafios ao nível da gestão do comportamento, sobretudo associados à presença de novas professoras e à excitação gerada pelo quadro competitivo. Em alguns momentos, a dinâmica da aula tornou-se mais agitada, exigindo a implementação de estratégias de regulação do grupo. Entre estas, destacam-se o recurso a uma comunicação em tom de voz mais baixo, bem como a

utilização de contagens decrescentes.

Ao longo da intervenção, tornou-se evidente que a gestão do tempo, a qualidade da instrução e o clima de aula funcionavam de forma interdependente, influenciando diretamente a qualidade da aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2018). A energia e o entusiasmo característicos da turma exigiam um ritmo de aula dinâmico, com transições rápidas e tarefas bem estruturadas, de forma a manter o foco e o envolvimento. A instrução teve de ser clara e apoiada em demonstração, enquanto o clima positivo, marcado por motivação e boa relação com os alunos, potenciou o envolvimento nas atividades.

Por fim, esta experiência permitiu uma redefinição das minhas expectativas iniciais. Se inicialmente me identificava mais com o ensino secundário, o contacto com o 2.º ciclo evidenciou o impacto significativo que o professor pode ter no quotidiano dos alunos mais jovens. Os FB dos alunos, frequentemente associados a sentimentos de confiança e vontade de continuidade, reforçaram a importância de construir uma identidade docente própria, orientada não só para a aprendizagem, mas também para a criação de experiências positivas e significativas no quotidiano dos alunos.

4.11. Proposta de alteração da grelha de avaliação da UD de ginástica e de dança

No âmbito do NE, em colaboração com o PC e os EE, foi desenvolvida uma proposta de alteração dos critérios e descritores de avaliação das UD de ginástica acrobática e dança (Anexo 11-18), com o objetivo de tornar o processo avaliativo mais claro e ajustado às características reais das turmas. Esta proposta surgiu a partir de uma análise crítica das grelhas existentes, onde se identificaram algumas limitações, nomeadamente, a excessiva especificidade de determinados critérios e a dificuldade em aplicá-los a alunos com níveis de desempenho muito distintos.

Assim, procurou-se reformular os critérios numa lógica mais abrangente e flexível, permitindo uma avaliação mais justa e adequada ao contexto. No caso da dança, esta reformulação incidiu na dança criativa, bem como na dança tradicional (Malhão) e na dança social (Salsa), sendo valorizados aspetos como o ritmo, a postura, a expressividade e a interação, em vez de uma avaliação centrada apenas na execução rígida das sequências. Já na ginástica acrobática, privilegiaram-se dimensões como o controlo motor, a execução técnica e a componente coreográfica, afastando-se de uma avaliação centrada exclusivamente em elementos específicos.

Do ponto de vista pessoal, este processo foi bastante importante para a minha formação. Fez-me perceber que avaliar vai muito além de atribuir uma nota, exigindo

uma análise cuidada e ajustada à realidade dos alunos. Ao participar nesta proposta, desenvolvi uma visão mais crítica sobre a avaliação, pois ajudou-me a encarar a avaliação como um processo mais flexível e consciente, que deve acompanhar a própria dinâmica do ensino.

5. Para além do jogo: O fazer parte da equipa

A prática docente não se encerra com o apito final nem termina com o fim da aula. A escola configura-se como uma construção social assente na interação entre diferentes atores educativos (Canário, 2008). O percurso profissional do professor constrói-se para além desse momento, numa dimensão mais ampla, marcada pelas relações estabelecidas, pela cooperação com os diferentes intervenientes educativos, pela integração nas dinâmicas da escola e pelo desenvolvimento de um verdadeiro sentido de pertença (Batista & Graça, 2021). Sob esta perspetiva, o envolvimento na comunidade escolar assumiu-se como uma componente fundamental do meu EP, permitindo-me integrar o quotidiano escolar e contribuir para um projeto coletivo.

A participação ativa e a articulação com a comunidade educativa revelam-se dimensões estruturantes do desenvolvimento profissional docente, contribuindo para a construção de uma prática mais consciente, reflexiva e contextualizada (Nóvoa, 1992). Esta perspetiva tornou-se evidente ao longo do EP, permitindo-me reconhecer que a docência se constrói também nos contextos informais e nas relações que sustentam o funcionamento da escola.

5.1. Direção de turma

A direção de turma constituiu um dos desafios mais significativos do EP, sobretudo por se tratar de uma turma de 12.º ano de um curso profissional, que correspondia à turma que lecionava. Esta experiência permitiu-me contactar com uma dimensão da escola que vai muito além da aula e exige atenção constante ao percurso dos alunos. Sendo uma turma de ensino profissional, esta função envolveu várias tarefas de natureza burocrática, como a verificação de módulos em atraso, a justificação de faltas, o lançamento de classificações dos módulos, a elaboração de atas, bem como a participação em conselhos de turma e reuniões de diretores de turma. A consulta regular da plataforma Inovar revelou-se essencial para acompanhar o comportamento, o aproveitamento e as ocorrências da turma, permitindo compreender a complexidade da função do diretor de turma (Sousa, 2009).

Uma das experiências mais marcantes foi a participação ativa na reunião de final de semestre, durante a qual assumi um papel mais interventivo na condução dos trabalhos. Fui responsável pela leitura das sínteses individuais de cada aluno, pela validação das mesmas com o conselho de turma e pela leitura da ata, efetuando as correções necessárias. A possibilidade de participar de forma tão direta neste momento revelou-se particularmente enriquecedor, não apenas pela responsabilidade associada, mas também pela confiança que me foi atribuída e pela oportunidade de experienciar, de forma concreta, a coordenação de um contexto formal de avaliação e decisão pedagógica, desenvolvendo competências ao nível da comunicação, organização e gestão de contextos formais.

“Senti-me bem ao longo da reunião. Apesar de inicialmente estar ansiosa, tudo correu de forma tranquila e organizada. A gestão do conselho de turma revelou-se relativamente fácil, embora, pontualmente, surgissem pequenas conversas paralelas, algo natural neste tipo de contexto, mas sem qualquer impacto negativo no funcionamento da reunião.”

(Diário de Bordo, 3 de fevereiro)

Esta vivência permitiu-me perceber que o diretor de turma é uma figura central na articulação entre alunos, professores, encarregados de educação e restantes estruturas da escola, promovendo a comunicação, a coordenação e a articulação entre a família e a escola (Sousa, 2009). Perante questões de comportamento e ocorrências registadas no Inovar, tornou-se evidente a importância desta função no acompanhamento dos alunos.

5.2. Desporto Escolar: badminton, natação e escalada

O envolvimento no DE constituiu também uma dimensão muito significativa do meu percurso, não apenas pela diversidade de experiências proporcionadas, mas sobretudo pela possibilidade de compreender a escola para além do espaço formal da aula. A participação nestas atividades contribuiu para alargar a minha perceção do papel do professor de EF, mostrando-me que a IP também se constrói em contextos de acompanhamento, organização, colaboração e presença junto dos alunos.

Entre as diferentes modalidades, foi no DE de badminton que tive uma presença mais regular e consistente. Desde o início do ano letivo, acompanhei os treinos com bastante frequência, ajudando os alunos através de correções técnicas, esclarecimento de aspetos do jogo e orientação de exercícios. Esta presença contínua permitiu-me assumir um papel ativo nos treinos e acompanhar de forma mais próxima a evolução dos alunos.

Mais tarde, devido às obras do PG, o funcionamento desta modalidade sofreu alterações, passando temporariamente para ténis de mesa. Apesar deste constrangimento, continuei envolvida no DE e nos encontros de badminton, acompanhando a equipa da escola e colaborando na preparação e organização dos mesmos. Num desses encontros fiquei responsável pela arbitragem e pelo registo dos resultados e, noutro, estive encarregue da gestão dos jogos e da introdução dos resultados no computador. Estas experiências foram particularmente enriquecedoras, não só pela responsabilidade que implicaram, mas também pelo contacto mais direto com a dimensão organizativa do DE. Para além disso, tiveram um significado pessoal especial, na medida em que me fizeram revisitar a importância que o DE teve no meu próprio percurso enquanto aluna.

No DE de escalada, a minha participação centrou-se sobretudo no acompanhamento dos alunos aos encontros e no apoio à organização, nomeadamente, na recolha e no registo de resultados. Embora tenha sido uma participação menos regular do que no badminton, foi igualmente relevante, na medida em que proporcionou contacto com uma modalidade nova em contexto competitivo, alargando a minha experiência neste âmbito. O primeiro encontro teve, para mim, um significado ainda mais especial, por se ter realizado na faculdade onde concluí a minha licenciatura. Regressar a esse espaço já numa outra etapa do meu percurso, enquanto EE, tornou a experiência particularmente gratificante e levou-me a refletir sobre o caminho percorrido e sobre a forma como a formação se vai construindo ao longo do tempo.

“Muitas vezes, o sucesso destas iniciativas depende de pequenas tarefas de organização e coordenação que, apesar de discretas, são fundamentais para o bom funcionamento de toda a dinâmica. Foi sem dúvida uma ótima tarde, a uma casa que já conheço desde a licenciatura.

Que experiência!”

(Diário de Bordo, 11 de fevereiro)

Relativamente à natação, o meu envolvimento surgiu mais tarde, uma vez que os treinos não eram compatíveis com o meu horário. À semelhança do que aconteceu no DE de escalada, a minha participação centrou-se no apoio à organização e no acompanhamento dos alunos durante os encontros, nomeadamente na contagem de tempos, na gestão dos alunos nas pistas e na introdução digital dos resultados. Embora não tenha acompanhado esta modalidade de forma regular desde o início, estes momentos permitiram-me integrar a dinâmica da equipa e compreender melhor a exigência organizativa associada aos encontros de natação. De certa forma, esta experiência veio confirmar a ideia de que o envolvimento e a participação ativa abrem caminho a novas

oportunidades. Foi precisamente a partir desta presença mais próxima que surgiu, em conjunto com o NE e com a colaboração dos docentes responsáveis pelo DE de natação, a oportunidade de idealizar e dinamizar uma atividade nesta modalidade (*Splash and Go*). Este processo despertou em nós a vontade de contribuir de forma mais ativa para a promoção da natação em contexto escolar, valorizando-a enquanto espaço de aprendizagem, desafio, superação e motivação para os alunos.

Ao viver estas experiências, fui sentindo que o DE aproxima-se, em muitos aspetos, da lógica de um jogo de futsal: nem sempre é mais visível aquilo que é mais decisivo. Para que uma equipa funcione, não basta chegar à baliza e marcar golos, pois é essencial o papel de quem organiza, apoia e sustenta o coletivo. Também no DE encontrei esse trabalho menos visível, mas decisivo, feito de acompanhamento, cooperação e atenção ao detalhe. Foi precisamente nesse papel que reconheci uma dimensão fundamental do meu desenvolvimento enquanto professora.

5.3. Atividades organizadas pelo Núcleo de Estágio

Torneio Interturmas de voleibol 3x3

O torneio interturmas de voleibol (3x3) (Anexo 19 e 20) realizou-se em novembro de 2025, no PG da EC. A atividade destinou-se às turmas do 12.º ano do ensino regular que acompanhei ao longo do ano letivo e teve como objetivo promover a prática do voleibol em contexto competitivo, bem como proporcionar aos alunos uma oportunidade de aplicarem, em situação real de jogo, os conhecimentos e competências desenvolvidos nas aulas.

No total participaram seis equipas, num universo de 26 alunos, dos quais 24 assumiram o papel de jogadores e dois desempenharam funções de arbitragem. A participação estava aberta a equipas masculinas, femininas e mistas, desde que constituídas por alunos da mesma turma. A possibilidade dos próprios alunos assumirem também o papel de árbitros conferiu à atividade uma dimensão adicional de responsabilidade e envolvimento, valorizando não apenas a participação desportiva, mas também a compreensão das regras e do funcionamento do jogo.

Foram organizados três campos, devidamente montados e preparados para garantir o normal funcionamento da competição. A estrutura competitiva foi definida de acordo com o número de equipas inscritas, iniciando-se com uma fase de grupos, à qual se seguiu uma fase eliminatória. Todo o processo foi assegurado pelo NE, implicando um trabalho prévio de planeamento que incluiu a definição do regulamento (Anexo 21),

a constituição das equipas, a organização do quadro competitivo, a divulgação da atividade e a atribuição de prémios. No que diz respeito ao meu envolvimento, participei no processo organizativo e desempenhei funções na mesa de jogo, sendo responsável pelo registo dos resultados no computador e pelo acompanhamento do desenrolar da competição.

Esta atividade revelou-se importante para o desenvolvimento de competências ao nível da organização e gestão de atividades desportivas, reforçando a importância do planeamento, da coordenação entre intervenientes e da capacidade de adaptação em contexto real.

Seminário de Arbitragem

O Seminário de Arbitragem (Anexo 22) realizou-se em dezembro de 2025, na EC, tendo sido promovido pelos EE de EF da FADEUP, em parceria com os EE do NE da UMAIA. A iniciativa teve como público-alvo as turmas do Curso Profissional de Desporto, bem como alguns docentes de EF, procurando proporcionar aos participantes um momento de reflexão e contacto mais próximo com a realidade da arbitragem desportiva.

A organização deste seminário implicou um trabalho prévio significativo, nomeadamente ao nível do contacto com convidados, gestão de disponibilidade e articulação entre os diferentes intervenientes. Este processo revelou algumas dificuldades ao nível da comunicação com o NE da UMAIA, exigindo maior atenção na coordenação e acompanhamento das tarefas, evidenciando a importância de uma comunicação clara e eficaz em contextos colaborativos.

A sessão decorreu em formato de mesa-redonda, contando com a presença de três árbitros de diferentes modalidades: futebol, andebol e ténis. Foram abordados temas como o percurso de entrada na arbitragem, as dificuldades sentidas nas fases iniciais, a preparação para a competição, a análise pós-jogo e o papel da tecnologia no apoio à tomada de decisão.

Do ponto de vista formativo, considero que esta iniciativa teve especial relevância, sobretudo por contribuir para uma melhor compreensão do papel do árbitro no contexto desportivo. Num tempo em que a arbitragem é frequentemente alvo de crítica, contestação e, por vezes, desrespeito, este seminário permitiu desconstruir algumas ideias feitas e reforçar a noção de que o árbitro desempenha uma função essencial na garantia da justiça, da segurança e do bom funcionamento das competições.

Considero que a realização deste seminário foi uma experiência importante no contexto do estágio, tanto pela pertinência do tema como pelo envolvimento exigido na sua organização. Para além de contribuir para a sensibilização dos alunos para o papel do árbitro e para os valores associados ao desporto, permitiu-me também participar de forma mais ativa na preparação e dinamização de uma iniciativa em contexto escolar.

Splash and Go

A atividade *Splash and Go* (Anexo 23) realizou-se em fevereiro de 2026, com o objetivo de dar continuidade à prática da natação em contexto escolar, promovendo o envolvimento dos alunos numa experiência competitiva, organizada e motivadora. Foi dinamizada pelo NE, em colaboração com os docentes responsáveis pelo DE da modalidade. A mesma decorreu na Piscina Municipal e contou com a participação de três escolas do concelho, já integradas no DE de natação. Participaram 47 alunos divididos em três níveis de competição e quatro alunos em funções de arbitragem.

A atividade foi estruturada de forma a garantir organização e fluidez desde a receção dos alunos até à realização das provas. Relativamente à componente competitiva, foram realizadas várias provas, organizadas de acordo com o regulamento da Federação Portuguesa de natação e do DE, assegurando rigor e adequação à modalidade. Entre as provas realizadas incluíram-se: 25 metros livres e costas, 50 metros livres, costas e bruços, 100 metros livres, estilos e mariposa, 200 metros bruços e costas e estafetas (4x25) de estilos e livres.

Uma das tarefas que mais desafiantes foi definir uma forma clara e rápida de transmitir os tempos à mesa de resultados. Para responder a essa necessidade, criamos cartões individuais, nos quais constavam nome e número do aluno, a prova realizada e o respetivo tempo. Estes cartões eram entregues aos árbitros e, posteriormente, recolhidos por um elemento do NE. Esta estratégia tornou o processo mais organizado e funcional, evitando interrupções constantes e reduzindo a necessidade de confirmar verbalmente cada resultado. Paralelamente, também a organização da sequência das provas foi pensada de forma estratégica, tendo-se optado por iniciar com os alunos do nível mais elevado, uma vez que os níveis um e dois apresentavam menor número de provas. Esta decisão procurou evitar uma sobrecarga física imediata nos alunos do nível três, nomeadamente, a realização sucessiva de provas de maior distância.

De um modo geral, a iniciativa decorreu com sucesso, tendo sido bem organizada e bem acolhida pelos participantes. Para além da sua dimensão prática e competitiva,

considero que esta experiência foi particularmente importante no meu percurso de estágio, na medida em que me permitiu participar de forma mais direta na conceção, organização e dinamização de uma atividade em contexto real. Mais do que acompanhar, senti que estive verdadeiramente envolvida num processo que exigiu planeamento, cooperação, responsabilidade e capacidade de resposta.

“No final, apesar do cansaço acumulado, senti que o esforço valeu a pena. A atividade decorreu de forma muito positiva e espírito de cooperação entre todos os envolvidos. Este dia permitiu-me perceber a importância do trabalho em equipa na realização de eventos e reforçou a ideia de estas experiências são extremamente enriquecedoras para a nossa formação.”

(Diário de Bordo, 25 de fevereiro)

Peddy Paper

A atividade realizou-se no mês de maio, envolvendo uma turma de 19 alunos, e foi dinamizada pelo NE, em colaboração com o PC e com a professora de Português. A proposta articulou a modalidade de orientação com conteúdos da disciplina de Português, através de um percurso estruturado com recurso a mapas previamente preparados (Anexo 24). Ao longo do percurso, os alunos tinham de encontrar diferentes pontos de controlo e resolver desafios relacionados com a EF, a cultura local e obras literárias. Para além de mobilizar competências de leitura do mapa e de tomada de decisão, a atividade promoveu a cooperação, a autonomia e a aplicação prática e interdisciplinar dos conhecimentos. Esta experiência revelou-se marcante, não só por ter ocorrido numa fase final do ano letivo, mas também por evidenciar que a EF pode ultrapassar o espaço tradicional da aula e contribuir para aprendizagens mais integradas, contextualizadas e significativas.

5.4. Atividades de Colaboração e Envolvimento

Para além das atividades organizadas diretamente por mim e pelos restantes EE do NE, participei também em diversas iniciativas promovidas pela escola, nomeadamente: as Jornadas Pedagógicas do Agrupamento, a “Maior aula de EF do Mundo”, o torneio interturmas do Curso Técnico de Desporto, a comemoração do Dia Mundial da Alimentação, o Corta-Mato Escolar e Regional, o *Peddy Papper* Urbano. Além destas, também em colaboração com outras disciplinas, participei na atividade do Dia Internacional dos Direitos Humanos e ainda numa atividade de dança com uma equipa de hóquei em patins do concelho. Estas experiências contribuíram para uma maior integração na dinâmica da escola, permitindo o contacto com os alunos e professores em contextos distintos do habitual, para além do espaço formal da aula. De entre as diversas

atividades em que participei, importa destacar algumas que, pelo seu significado e impacto no meu percurso, se revelaram particularmente relevantes. O torneio interturmas do Curso Técnico de Desporto, realizado num sábado, constituiu um momento particularmente dinâmico, envolvendo várias modalidades, como basquetebol, voleibol, futsal e andebol. Para além de acompanhar os alunos, tive a oportunidade de participar em alguns jogos e desempenhar funções de arbitragem, o que contribuiu para uma vivência mais próxima e informal da atividade.

Já no âmbito do Dia Mundial da Alimentação, colaborei na elaboração de um cartaz sobre a aveia (Anexo 25) com o objetivo de evidenciar os seus benefícios, sobretudo no contexto da alimentação de desportistas, participando assim numa iniciativa de sensibilização dirigida à comunidade escolar.

Relativamente ao Corta-Mato Regional (Anexo 26), acompanhei os alunos numa atividade com maior número de participantes, onde fui responsável pelo encaminhamento para a partida e pelo acompanhamento na chegada, sendo possível observar o entusiasmo dos alunos e o impacto positivo destas experiências no seu envolvimento com a escola.

“(...) este dia teve também um significado especial a nível pessoal, uma vez que reencontrei antigos professores meus de escola, bem como colegas do ano de mestrado. Foi muito bom poder voltar a cruzar-me com pessoas que fizeram parte do meu percurso (...).”

(Diário de Bordo, 19 de fevereiro)

A participação no Corta-Mato Escolar, constituiu um momento de especial significado. Para além do acompanhamento da prova, estive também envolvida na sua organização, nomeadamente, na preparação do percurso, delimitação do espaço, montagem e desmontagem da tenda da zona de chegada, entrega de medalhas e na recolha dos dorsais. Destaco, sobretudo, o acompanhamento de um aluno com NEE numa prova adaptada (Anexo 27). Face às suas dificuldades ao nível motor, realizei a prova ao seu lado, procurando apoiá-lo ao longo de todo o percurso. Mais do que uma simples participação, este momento transformou-se numa experiência profundamente marcante, pela forma como o aluno se envolveu e superou as próprias limitações.

“Ao longo da prova percebi que o aluno estava a fazer um esforço para não desistir. No final, a forma como sorriu, visivelmente orgulhoso, marcou-me de uma forma que não estava à espera.”

(Diário de Bordo, 19 de Dezembro)

6. Investigação em Contexto docente

Abordagens competitivas e cooperativas em Educação Física: efeitos no comportamento e nas experiências emocionais dos alunos

Resumo

As abordagens pedagógicas utilizadas nas aulas de Educação Física podem influenciar o comportamento e as experiências emocionais dos alunos. O presente estudo teve como objetivo comparar a influência de abordagens pedagógicas competitivas e cooperativas no comportamento e nas experiências emocionais de alunos do ensino secundário em contexto de EF. Foi adotado desenho quase-experimental com medidas repetidas, envolvendo 32 alunos do 12.º ano, com idades compreendidas entre os 17 e os 18 anos. A recolha de dados decorreu ao longo de 16 aulas, distribuídas por oito sessões de abordagem competitiva e oito de abordagem cooperativa. Os dados foram recolhidos através de uma grelha de observação sistemática do comportamento dos alunos e do questionário *Positive and Negative Affect Schedule*. A análise dos dados incluiu procedimentos de estatística descritiva e inferencial, recorrendo ao teste de *Wilcoxon*. Os resultados demonstraram que ambas as abordagens estiveram associadas predominantemente a estados emocionais positivos. As abordagens competitivas evidenciaram maior intensidade emocional, associada a níveis superiores de afeto positivo e afeto negativo, bem como maior participação e envolvimento dos alunos. Por sua vez, as abordagens cooperativas favoreceram comportamentos de cooperação e entreajuda e um clima relacional mais equilibrado. Conclui-se que as abordagens cooperativas e competitivas promovem experiências pedagógicas distintas e potencialmente complementares em Educação Física

PALAVRAS-CHAVE: AFETO POSITIVO; AFETO NEGATIVO; CLIMA RELACIONAL; MOTIVAÇÃO.

Abstract

The pedagogical approaches used in physical education classes can influence students' behavior and emotional experiences. The present study aimed to compare the influence of competitive and cooperative pedagogical approaches on the behavior and emotional experiences of high school students in a physical education context. A quasi-experimental design with repeated measures was adopted, involving 32 12th grade students, aged between 17 and 18. Data collection took place over 16 classes, distributed across eight sessions using a competitive approach and eight using a cooperative approach. Data were collected using a systematic observation grid of student behavior and the Positive and Negative Affect Schedule questionnaire. Data analysis included descriptive and inferential statistical procedures, using the *Wilcoxon* test. The results demonstrated that both approaches were predominantly associated with positive emotional states. Competitive approaches showed greater emotional intensity, associated with higher levels of positive and negative affect, as well as greater student participation and engagement. In turn, cooperative approaches fostered cooperative and mutual-aid behaviors and a more balanced relational climate. It is concluded that cooperative and competitive approaches promote distinct and potentially complementary pedagogical experiences in Physical Education

KEYWORDS: POSITIVE AFFECT; NEGATIVE AFFECT; RELATIONAL CLIMATE; ENGAGEMENT; MOTIVATION.

6.1. Introdução

O contexto escolar constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento global dos alunos, proporcionando experiências relevantes ao nível cognitivo, social e emocional. Ao longo do percurso escolar, a vivência de experiências associadas à aprendizagem, às relações interpessoais e aos desafios encontrados nas diferentes disciplinas contribui para a construção da identidade pessoal e social dos alunos, refletindo-se em diferentes experiências emocionais e relacionais vivenciadas pelos alunos, como cooperação, entusiasmo, frustração ou tensão (Fischer, 2009; Sisto et al., 1996).

Neste enquadramento, a Educação Física (EF) assume um papel relevante uma vez que promove não apenas o desenvolvimento motor, mas também competências pessoais, sociais e emocionais. Diversos estudos têm evidenciado que esta disciplina contribuiu positivamente para a motivação, autoestima, cooperação, responsabilidade e bem-estar emocional dos alunos (Bailey, 2006; Bento, 2003; Fernández-Río, 2024; UNESCO, 2015). Deste modo, as opções pedagógicas adotadas pelo professor tornam-se determinantes na promoção de ambientes inclusivos, equitativos e favoráveis ao desenvolvimento de competências sociais (Batista & Queirós, 2013). A forma como as aulas de EF são organizadas influencia significativamente o comportamento, o envolvimento e a experiência emocional dos alunos (Farias et al., 2024a; Siedentop, 2002). Entre as diferentes possibilidades pedagógicas, destacam-se abordagens de natureza competitiva e cooperativa, frequentemente presentes no ensino dos jogos desportivos (Graça & Mesquita, 2007).

A competição, associada à comparação de desempenhos, ao confronto entre equipas e à procura de resultados, pode constituir um importante fator motivacional, promovendo entusiasmo, esforço e compromisso com a tarefa (Farias et al., 2024b; Fernández-Río, 2024). Contudo, quando inadequadamente conduzida, poderá também favorecer ansiedade, frustração, exclusão ou conflitos interpessoais. Assim, o desporto não encerra, por si só, um valor educativo intrínseco, uma vez que os seus efeitos dependem da forma como é pedagogicamente estruturado e mediado (Tani & Manoel, 2004). Segundo Ntoumanis (2012), em contexto educativo, os efeitos da competição dependem fortemente do clima pedagógico promovido pelo professor, podendo traduzir-se em efeitos positivos ou negativos no comportamento, na motivação e nas experiências emocionais dos alunos.

Neste processo, o papel do professor assume particular relevância, competindo-lhe orientar comportamentos, mediar relações e promover momentos de reflexão ao longo das aulas (Freire, 1991). Batista e Queirós (2013) reforçam que o professor de EF contribui para a criação de ambientes pedagógicos favoráveis a aprendizagens significativas e ao desenvolvimento integral dos alunos. Assim, a competição poderá constituir uma experiência educativa positiva e um importante elemento motivacional, desde que o foco não se centre exclusivamente no resultado, mas também na aprendizagem, no respeito e na experiência partilhada (Bento, 2003).

Apesar da relevância da competição no contexto da EF, importa igualmente considerar estratégias pedagógicas de natureza cooperativa, uma vez que representam uma forma distinta de organização das aulas e podem influenciar de modo diferenciado o comportamento e o estado emocional dos alunos. No presente estudo, a cooperação foi trabalhada através de estratégias como desafios em grupo, entreaajuda, comunicação entre colegas e resolução conjunta de problemas. Estas estratégias favoreceram a partilha de responsabilidades, a participação dos alunos e a construção de um clima relacional mais positivo, permitindo compreender de que modo a colaboração entre pares pode influenciar o comportamento e as experiências emocionais dos alunos nas aulas de EF (Farias et al., 2024b; Fernández-Río et al., 2016).

No presente estudo, as experiências emocionais foram analisadas a partir dos níveis de Afeto Positivo (AfP) e Afeto Negativo (AfN) reportados pelos alunos, permitindo compreender de que forma diferentes as abordagens pedagógicas (AbP) se associam às vivências emocionais em contexto de aula.

Considerando que as AbP competitivas e cooperativas podem ser implementadas em momentos distintos das aulas de EF, torna-se pertinente analisar comparativamente a forma como cada uma se associa ao comportamento e às experiências emocionais dos alunos. À luz deste enquadramento teórico, o presente estudo pretende aprofundar a compreensão do papel destas abordagens na experiência educativa dos alunos, fornecendo evidência que possa apoiar a reflexão e a tomada de decisão dos docentes na construção de ambientes de aprendizagem mais equilibrados, inclusivos e emocionalmente positivos. Espera-se, ainda, que os resultados desta investigação contribuam para o conhecimento sobre o impacto das diferentes AbP no desenvolvimento comportamental e emocional dos alunos em contexto de EF.

6.2. Metodologia

6.2.1. Desenho do estudo

O presente estudo adotou uma metodologia quantitativa, assente num desenho quase-experimental com medidas repetidas. Os mesmos participantes foram expostos, alternadamente, a AbP competitivas e cooperativas ao longo do período de intervenção, sendo avaliados em ambas as condições.

Este desenho permitiu comparar o comportamento observado e as experiências emocionais reportadas pelos alunos em função da AbP implementada, em contexto real de aula e sem interferir no regular funcionamento das atividades letivas.

6.2.2. Amostra

A amostra deste estudo foi constituída por 32 alunos do 12.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 17 e os 18 anos. Do total de participantes, 20 eram do sexo feminino (62,5%) e 12 do sexo masculino (37,5%).

A seleção da amostra foi por conveniência, uma vez que os participantes integravam o contexto de IP desenvolvido no âmbito do estágio.

Os participantes pertenciam a duas turmas distintas, ambas com características semelhantes, nomeadamente ao nível do ano de escolaridade, faixa etária, contexto escolar e programa curricular. Além disso, apresentavam perfis observados pela professora como globalmente semelhantes no que respeita à motivação, ao empenho e ao envolvimento nas aulas. Neste sentido, a consideração conjunta das duas turmas para efeitos de análise revelou-se adequada, permitindo uma leitura global dos resultados obtidos no âmbito do presente estudo.

6.2.3. Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados foram utilizados dois instrumentos distintos, adequados à natureza quantitativa do estudo e aos objetivos definidos: uma grelha de observação sistemática do comportamento dos alunos durante as aulas e um questionário de avaliação do estado emocional, aplicado no final de cada aula.

O primeiro instrumento consistiu numa grelha de observação estruturada (Anexos 28 e 29), elaborada pela investigadora com base nos objetivos do estudo e sustentada na literatura relativa à observação do comportamento em contexto de EF. A grelha foi preenchida durante as aulas através de registos sistemáticos realizados em intervalos de 10 minutos. Esta grelha permitiu avaliar o comportamento global da turma em cinco dimensões: participação, cooperação, entusiasmo, conflitos/tensão e

envolvimento/motivação. Cada dimensão foi classificada numa escala ordinal de 0 a 3, em que valores mais elevados correspondiam maior frequência/intensidade do comportamento observado.

O segundo instrumento utilizado foi o questionário *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS) (Anexo 30), na sua versão reduzida adaptada à população portuguesa por Galinha e Ribeiro (2005). Esta versão integra 20 descritores emocionais, organizados em dois fatores principais: AfP e AfN. O questionário foi aplicado no final de cada aula, permitindo avaliar as experiências emocionais momentâneas dos alunos após a participação nas aulas organizadas segundo abordagens competitivas e cooperativas.

A utilização combinada destes instrumentos permitiu recolher dados complementares: por um lado, dados observacionais relativos ao comportamento manifestado em contexto de aula e, por outro, dados de autorrelato referentes às experiências emocionais dos alunos após cada sessão.

6.2.4. Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados decorreu ao longo de sete semanas, durante as aulas de EF das duas turmas do 12.º ano de escolaridade, com duração de 90 minutos cada. No total, foram observadas 16 aulas, das quais oito organizadas segundo uma AbP competitiva e oito segundo uma AbP cooperativa, envolvendo os 32 participantes do estudo. As aulas foram distribuídas de forma alternada entre ambas as AbP, permitindo a observação dos mesmos alunos em ambas as condições ao longo do período de intervenção.

As aulas de natureza competitiva incluíram jogos reduzidos, jogos formais e pequenos torneios entre equipas, com definição de resultados, sistemas de pontuação e confronto direto entre grupos. Por sua vez, as aulas de natureza cooperativa privilegiaram estratégias pedagógicas centradas na colaboração e na interdependência entre os alunos, incluindo desafios cooperativos, ensino a pares e resolução de problemas em grupo, sem foco na vitória ou comparação de desempenho entre grupos.

Durante cada aula, a investigadora procedeu ao registo sistemático dos comportamentos observados com recurso à grelha previamente definida para o estudo. Os registos foram realizados a cada 10 minutos ao longo da sessão. Foram ainda anotadas expressões e comentários espontâneos dos alunos, com o objetivo de complementar a interpretação do envolvimento manifestado na aula.

As experiências emocionais dos alunos foram avaliadas no final de cada aula através do questionário PANAS, disponibilizado por *QR Code*, ao qual os alunos acediam

através dos seus telemóveis. Este procedimento permitiu a recolha imediata das respostas após a realização das atividades, possibilitando uma avaliação direta e contextualizada do AfP e do AfN após cada sessão.

Todos os procedimentos respeitaram os princípios éticos da investigação em contexto escolar. Foram obtidos os consentimentos informados (Anexo 31) dos encarregados de educação e dos alunos, assegurando-se a participação voluntária, a informação quanto ao objetivo do estudo, a possibilidade de desistência a qualquer momento, o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados recolhidos. A recolha de dados foi realizada pela mesma investigadora ao longo de todo o processo, garantindo consistência nos critérios de observação e registo. O estudo foi previamente autorizado pela direção da escola.

6.3. Análise de Dados

Os dados recolhidos através da grelha de observação sistemática e do questionário PANAS foram organizados com recurso ao *software Microsoft Excel* e, posteriormente, analisados no *software IBM SPSS Statistics*. A análise incluiu procedimentos de estatística descritiva e inferencial, de acordo com os objetivos do estudo e a natureza das variáveis analisadas.

Numa primeira fase, os dados provenientes da grelha de observação foram organizados por aula, por turma e por tipo de AbP, permitindo calcular médias, desvios-padrão e medianas relativos às diferentes dimensões observadas em cada condição.

Relativamente ao questionário PANAS, foram calculadas as pontuações médias de AfP e AfN para cada aluno, com base nas respostas aos itens correspondentes. Posteriormente, os resultados foram organizados por aula e por tipo de AbP, permitindo calcular médias, desvios-padrão e as medianas nas condições cooperativa e competitiva. Para além da análise global do AfP e do AfN, foram ainda analisadas individualmente algumas emoções, procurando aprofundar a interpretação dos resultados.

Após a análise da normalidade dos dados, optou-se pela utilização de testes não paramétricos. Assim, foi aplicado o teste de *Wilcoxon* para amostras relacionadas na comparação das dimensões comportamentais e dos indicadores emocionais entre as abordagens cooperativas e competitivas.

Quando o teste de *Wilcoxon* revelou diferenças significativas, procedeu-se à análise específica das dimensões e emoções avaliadas, procurando identificar os indicadores associados às diferenças observadas. A estatística *r* para testes não

paramétricos (Field, 2024) foi utilizada para estimar o tamanho do efeito utilizando a fórmula: $r = Z / \sqrt{N}$, em que Z representa o valor absoluto resultante do teste não paramétrico; e N, o número total de indivíduos. De acordo com (Cohen, 1988), considerou-se um efeito pequeno com $r < 0,30$, um efeito moderado com r entre 0,31 e 0,50 e um efeito grande com $r > 0,50$. Foi adotado um nível de significância de 0,05, sendo apresentados nos resultados os valores exatos de p.

Com o objetivo de complementar a análise global dos resultados, foi ainda analisada a evolução temporal das pontuações médias de AfP e AfN ao longo das oito aulas com AbP cooperativas e das oito com AbP competitivas, procurando identificar tendências de variação nas experiências emocionais dos alunos. Esta análise foi complementada pelo cruzamento dos dados do PANAS com os resultados da observação sistemática. Procurou-se, assim, compreender se os comportamentos observados durante as aulas apresentavam correspondência com os estados emocionais reportados pelos alunos, permitindo uma interpretação mais integrada do impacto das abordagens cooperativas e competitivas.

6.4.Resultados

6.4.1. Resultados do questionário PANAS

Apresentam-se, de seguida, os resultados relativos ao questionário PANAS, considerando as dimensões de AfP e AfN nas aulas organizadas segundo AbP cooperativas e competitivas.

Tabela 1- Valores médios e desvios-padrão do afeto positivo e negativo nas AbP cooperativas e competitivas

DIMENSÃO	Cooperativas		Competitivas		Z	p	r
	M±DP	Med	M±DP	Med			
Afeto Positivo	3,465 ± 1,064	3,800	3,547 ± 1,057	3,800	-0,566	0,571	-0,100
Afeto Negativo	1,294 ± 0,658	1,000	1,344 ± 0,456	1,100	-1,919	0,055	-0,339

A Tabela 1 evidencia que, em ambas as AbP, os valores médios de AfP foram superiores aos de AfN, sugerindo que as aulas estiveram globalmente associadas a estados emocionais positivos.

Relativamente ao AfP, verificou-se um valor médio superior nas aulas com AbP competitivas (M=3,547; DP = 1,057) comparativamente às aulas com AbP cooperativas (M= 3,465; DP = 1,064). No entanto, esta diferença não foi estatisticamente significativa (Z= -0,566; p= 0,571), apresentando um tamanho de efeito pequeno ($r = 0,100$). Estes resultados indicam que os níveis de AfP reportados pelos alunos foram semelhantes nas duas abordagens. Relativamente ao AfN, observaram-se valores médios reduzidos em

ambas as condições, sendo ligeiramente superiores nas aulas com competição ($M = 1,344$; $DP = 0,456$), face às aulas de AbP cooperativas ($M = 1,294$; $DP = 0,658$). Embora a diferença não tenha atingido significância estatística ($Z = -1,919$; $p = 0,055$), o tamanho do efeito foi moderado ($r = 0,339$), sugerindo uma tendência para maior ativação emocional negativa nas aulas com AbP competitivas.

Gráfico 1- Evolução dos valores médios de AfP e AfN nas aulas com AbP competitivas

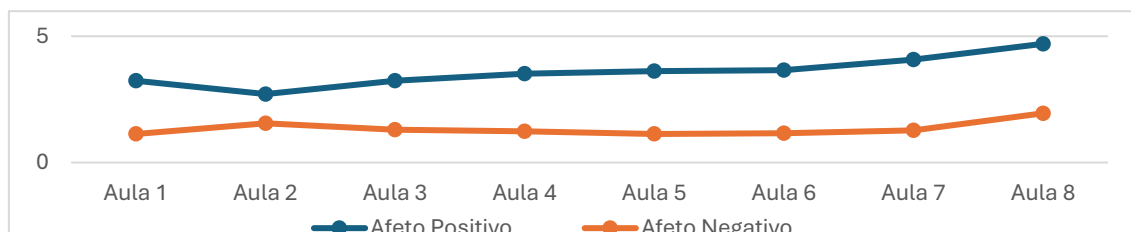
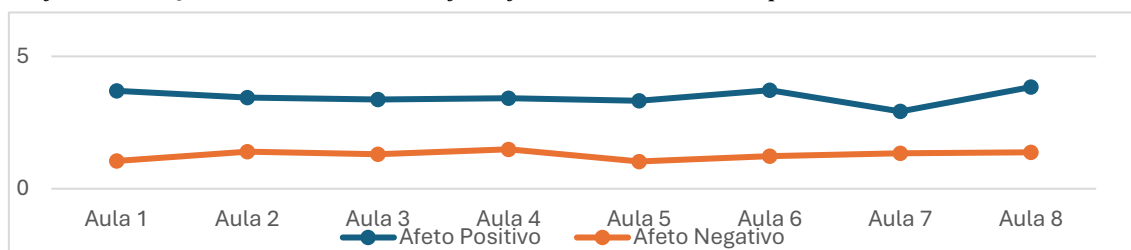


Gráfico 2- Evolução dos valores médios de AfP e AfN nas aulas com AbP cooperativas



Com o objetivo de complementar a análise global dos resultados, procedeu-se ainda à observação da evolução temporal das pontuações médias de AfP e AfN ao longo das 16 aulas.

Nas aulas com competição (Gráfico 1), observou-se o predomínio do AfP ao longo de todas as aulas, verificando-se oscilações com tendência geral de aumento ao longo do período analisado. Após um valor médio inicial de 3,24 na Aula 1 e uma descida para 2,74 na Aula 2, o AfP aumentou progressivamente até atingir o valor mais elevado na Aula 8 ($M = 4,70$). O AfN apresentou valores inferiores ao AfP em todas as aulas, embora com algumas oscilações, destacando-se um aumento mais evidente na Aula 8 ($M = 1,95$).

Nas aulas com estratégias de cooperação (Gráfico 2), o AfP manteve-se igualmente superior ao AfN em todas as sessões, revelando uma tendência global de maior estabilidade. Os valores de AfP oscilaram entre 2,92 na Aula 7 e 3,84 na Aula 8, enquanto o AfN permaneceu globalmente reduzido, variando entre 1,03 na Aula 5 e 1,49 na Aula 4.

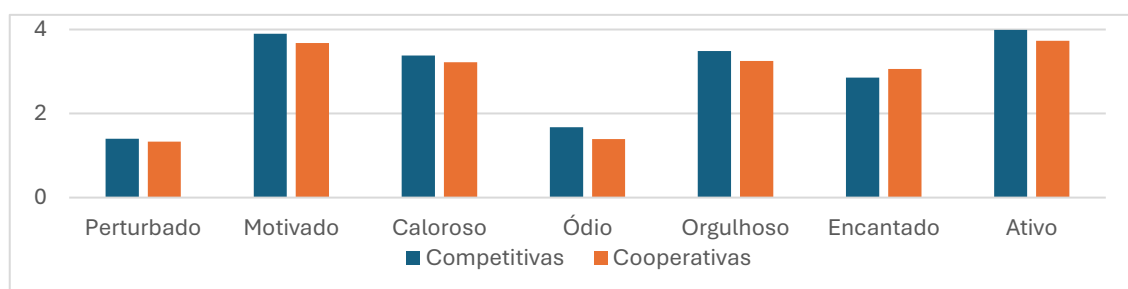
De forma global, os resultados do PANAS sugerem que, ambas as AbP estiveram associadas predominantemente a estados emocionais positivos. Contudo, as aulas de AbP competitivas evidenciaram maior variabilidade emocional e valores ligeiramente superiores de AfP e AfN, enquanto as aulas com cooperação apresentaram um perfil

emocional mais estável ao longo das diferentes sessões.

Tabela 2- Análise individual de algumas emoções avaliadas pelo PANAS

DIMENSÃO	COOPERATIVAS		COMPETITIVAS		Z	p	r
	M±DP	Med	M±DP	Med			
Perturbado	1,330 ± 0,850	1,330	1,402 ± 0,738	1,402	-1,012	0,321	-0,179
Motivado	3,679 ± 1,193	3,679	3,897 ± 1,157	3,897	-1,541	0,123	-0,272
Caloroso	3,220 ± 1,271	3,220	3,383 ± 1,315	3,383	-0,969	0,332	-0,173
Ódio	1,394 ± 0,903	1,394	1,673 ± 1,203	1,672	-1,933	0,05	-0,342
Orgulhoso	3,248 ± 1,448	3,248	3,486 ± 1,403	3,486	-1,203	0,229	-0,212
Encantado	3,064 ± 1,356	3,064	2,850 ± 1,439	2,850	-1,196	0,232	-0,211
Ativo	3,734 ± 1,144	3,734	3,990 ± 1,041	3,991	-1,833	0,067	-0,324

Gráfico 3- Análise individual de algumas emoções avaliadas pelo PANAS



Para complementar a análise global do AfP e do AfN, procedeu-se ainda à análise individual de algumas emoções específicas avaliadas pelo PANAS (Tabela 2 e Gráfico 3). Esta análise teve como objetivo compreender de forma mais detalhada a forma como determinados descritores emocionais variaram em função das AbP cooperativa e competitiva. Para esse efeito, foram analisadas individualmente sete emoções selecionadas para aprofundar a interpretação dos resultados, procurando identificar possíveis diferenças entre ambas as abordagens.

De um modo geral, a leitura dos resultados permite verificar que as emoções analisadas apresentaram valores médios tendencialmente superiores nas abordagens competitivas, quando comparadas com as cooperativas. A única exceção verificou-se na variável “Encantado”, que apresentou valores superior nas aulas com estratégias de cooperação. Este resultado pode indicar que, em contextos de cooperação, os alunos valorizaram positivamente a possibilidade de ajudar os colegas, partilhar responsabilidades e contribuir para o sucesso do grupo.

Os resultados do teste de *Wilcoxon* indicaram a existência de uma diferença estatisticamente significativa na variável “Ódio” entre as aulas com AbP competitivas e cooperativas, uma vez que o valor de significância atingiu o limiar de $p=0,05$ ($Z=-1,933$; $p=0,05$). Esta diferença verificou-se no sentido de valores superiores da variável “Ódio” nas aulas com estratégias competitivas, sugerindo que esta AbP esteve associada a uma

maior expressão desta emoção negativa. Nas restantes emoções analisadas não se verificaram diferenças estatisticamente significativas, embora a variável “Ativo” tenha apresentado um valor próximo da significância estatística ($p=0,067$; $Z=-1,833$).

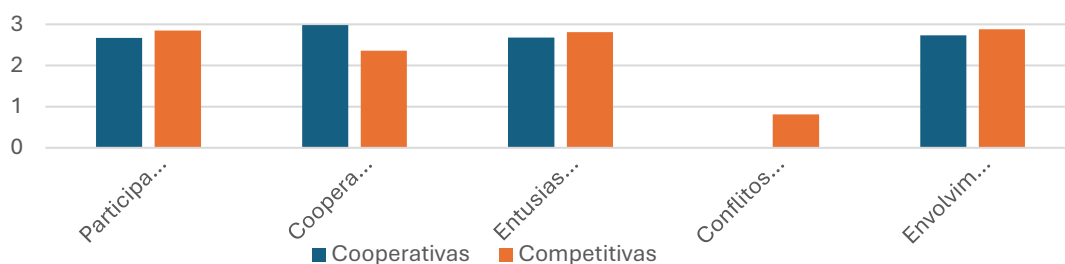
6.4.2. Resultados da observação sistemática do comportamento dos alunos

Seguidamente, apresentam-se os resultados relativos à observação sistemática do comportamento dos alunos nas aulas organizadas segundo AbP cooperativas e competitivas.

Tabela 3- Valores médios e desvios-padrão das dimensões comportamentais observadas nas aulas

DIMENSÃO	COOPERATIVAS		COMPETITIVAS		Z	p	r
	M±DP	Med	M±DP	Med			
PARTICIPAÇÃO	2,667 ± 0,476	3,000	2,854 ± 0,357	3,000	-2,324	0,020	-0,411
COOPERAÇÃO	2,979 ± 0,144	3,000	2,354 ± 0,699	2,000	-4,794	<0,001	-0,847
ENTUSIASMO	2,687 ± 0,468	3,000	2,812 ± 0,394	3,000	-1,732	0,083	0,306
CONFLITOS/TENSÃO	0,00	0,00	0,812 ± 0,790	1,000	-4,910	<0,001	-0,868
ENVOLVI/MOTIVAÇÃO	2,729 ± 0,449	3,000	2,875 ± 0,334	3,000	-2,11	0,035	-0,373

Gráfico 4- Comparação dos valores médios das dimensões comportamentais observadas nas aulas



A Tabela 3 e o Gráfico 4 evidenciam que, de forma global, se registaram níveis elevados de participação, entusiasmo e envolvimento/motivação em ambas as AbP, observando-se valores médios ligeiramente superiores nas competitivas.

Na dimensão participação, as aulas com abordagens competitivas apresentaram valores médios superiores ($M=2,854$; $DP=0,357$), comparativamente às aulas de AbP cooperativas ($M=2,667$; $DP=0,476$). Esta diferença revelou-se estatisticamente significativa ($Z=-2,324$; $p=0,020$), com um tamanho do efeito moderado ($r=0,411$), sugerindo que as AbP competitivas estiveram associadas a níveis mais elevados de participação ativa dos alunos.

Relativamente à dimensão cooperação, observou-se uma tendência oposta, com valores médios superiores nas AbP cooperativas ($M=2,979$; $DP=0,144$), face às aulas com AbP competitivas ($M=2,354$; $DP=0,699$). Esta diferença foi estatisticamente significativa ($Z=-4,794$; $p<0,001$), apresentando um tamanho do efeito grande ($r=0,847$).

Na dimensão entusiasmo, os valores médios foram ligeiramente superiores nas aulas com AbP competitivas ($M= 2,812$; $DP= 0,394$), comparativamente às aulas com AbP cooperativas ($M= 2,687$; $DP= 0,468$). Contudo, esta diferença não foi estatisticamente significativa ($Z= -1,732$; $p= 0,083$).

No que se refere à dimensão conflitos/tensão, não se registaram ocorrências nas aulas com AbP cooperativas ($M = 0,00$; $DP = 0,00$), enquanto nas aulas com competição se observou um valor médio de $0,812$ ($DP = 0,79$). Esta diferença foi estatisticamente significativa ($Z= -4,910$; $p < 0,001$), com um tamanho do efeito grande ($r= 0,868$), sugerindo que uma tendência de associação entre as AbP competitivas e episódios de tensão, frustração ou conflitos entre os alunos.

Por fim, na dimensão envolvimento/motivação, as aulas com AbP competitivas apresentaram valores médios superiores ($M= 2,875$; $DP= 0,334$), em comparação com as AbP cooperativas ($M= 2,729$; $DP= 0,449$). Esta diferença foi estatisticamente significativa ($Z = -2,110$; $p = 0,035$), com um tamanho do efeito moderado ($r= 0,373$), indicando que as AbP competitivas poderão ter promovido maior envolvimento e investimento dos alunos nas tarefas propostas.

Os registos qualitativos efetuados durante as aulas permitiram complementar a interpretação dos resultados quantitativos. Nas aulas de AbP competitivas observaram-se comportamentos associados a maior foco no resultado, solicitações frequentes da bola, verbalizações de contestação e episódios pontuais de frustração relacionados com o desenrolar do jogo. Entre as expressões registadas destacam-se exemplos como “Eu toquei, eu toquei, juro”, “Já estavas dentro do outro campo” e “Tu vais ver”. Por sua vez, nas aulas com AbP cooperativas, os registos observacionais evidenciaram sobretudo comportamentos de ajuda entre pares, orientação mútua e comunicação funcional durante a realização das tarefas. Foram frequentes expressões como “Está ali”, “É assim que se passa a bola”, “Podes-me passar a bola” e “Estou livre”, sugerindo interações marcadas pela entreajuda e pela colaboração entre os alunos.

De forma global, os resultados apontam para perfis comportamentais distintos entre as duas AbP: as aulas com competição associaram-se a níveis mais elevados de ativação comportamental, enquanto as aulas com cooperação evidenciaram maior cooperação e menor incidência de conflitos.

6.4.3. Análise Integrada entre as experiências emocionais e os comportamentos observados

O cruzamento entre os resultados do questionário PANAS e os dados da observação sistemática permitiu uma análise integrada do impacto das AbP cooperativas e competitivas no comportamento e nas experiências emocionais dos alunos. Esta articulação revelou-se pertinente, uma vez que os padrões comportamentais registados durante as aulas apresentaram correspondência com as respostas emocionais reportadas pelos alunos, contribuindo para uma interpretação mais completa dos dados. Deste modo, as dimensões observadas contribuíram para contextualizar o AfP, o AfN e às emoções específicas analisadas. Os resultados indicaram que ambas as abordagens estiveram associadas a experiências predominantemente positivas, uma vez que os valores médios de AfP foram superiores aos de AfN nas duas condições analisadas. No entanto, a análise conjunta dos dados permitiu identificar perfis distintos entre as aulas com estratégias de competição e cooperação.

Nas aulas com competição, observaram-se valores superiores de participação, envolvimento/motivação e ativação comportamental, tendência que se articulou com os resultados do PANAS, nos quais se registaram valores médios ligeiramente mais elevados de AfP e de emoções como “Motivado”, “Orgulhoso” e “Ativo”. Estes dados sugerem que a competição poderá ter funcionado como um estímulo ao envolvimento dos alunos nas tarefas propostas. Contudo, esta maior ativação comportamental foi acompanhada por indicadores de maior tensão emocional e relacional. A observação sistemática evidenciou uma diferença estatisticamente significativa na dimensão conflitos/tensão, com valores superiores nas aulas com competição ($Z = -4,910$; $p < 0,001$). Este resultado encontrou correspondência nos dados do PANAS, nos quais a variável “Ódio” também apresentou valores superiores nas aulas com AbP competitivas ($Z = -1,933$; $p = 0,05$). Assim, os episódios observados durante as aulas, nomeadamente, verbalizações de contestações, foco acentuado no resultado e momentos pontuais de frustração, parecem ter sido acompanhados por uma maior expressão de emoções negativas reportadas pelos alunos.

Nas aulas com cooperação, observou-se um perfil comportamental mais orientado para a colaboração e para a estabilidade relacional. A dimensão cooperação apresentou valores significativamente superiores nesta abordagem, enquanto não se registaram ocorrências de conflitos/tensão. Estes resultados articulam-se com os dados emocionais, uma vez que as aulas com AbP cooperativas apresentaram valores médios ligeiramente

inferiores de AfN e maior estabilidade ao longo das aulas. Adicionalmente, a variável “Encantado” foi a única emoção analisada que apresentou valores superiores nas abordagens cooperativas, podendo sugerir uma valorização positiva das dinâmicas de ajuda entre pares, da partilha de responsabilidades e da construção coletiva da tarefa.

Assim, a análise integrada dos dados permite concluir que as abordagens competitivas e cooperativas não produziram efeitos antagônicos, mas antes perfis pedagógicos diferenciados e potencialmente complementares.

6.5. Discussão

O presente estudo analisou a influência de AbP competitivas e cooperativas no contexto das aulas de EF no comportamento e nas experiências emocionais dos alunos. De um modo geral, verificou-se que ambas as abordagens estiveram associadas a experiências educativas positivas, embora com perfis distintos ao nível emocional e comportamental. As AbP competitivas destacaram-se por maiores níveis de participação, entusiasmo e intensidade emocional, enquanto as cooperativas evidenciaram maior promoção da cooperação e um clima relacional mais equilibrado. Estes resultados sugerem que diferentes AbP promovem experiências educativas distintas e potencialmente complementares.

Relativamente às experiências emocionais dos alunos, verificou-se que ambas as AbP estiveram predominantemente associadas a experiências emocionais positivas, uma vez que os valores de AfP se revelaram superiores aos de AfN em ambos os contextos. Contudo, observou-se uma tendência para maior ativação emocional nas AbP competitivas, refletida em níveis tendencialmente superiores quer de AfP, quer de AfN. Esta tendência é coerente com Leisterer & Jekauc (2019), que identificaram a aula de EF como um contexto intensamente emocional, e com Ramos-Álvarez et al. (2024), que sugerem que a presença de competição tende a gerar experiências emocionais mais intensas. Paralelamente, a relativa estabilidade emocional observada nas AbP cooperativas aproxima-se dos resultados de León et al. (2023), ao associarem maiores níveis de cooperação a experiências emocionais positivas e menores níveis de emoções negativas. Assim, os resultados sugerem que ambas as abordagens proporcionaram experiências emocionalmente positivas, ainda que por vias distintas.

Relativamente ao comportamento dos alunos, observaram-se igualmente tendências distintas em função do tipo de AbP. As AbP competitivas estiveram associadas a maior participação, entusiasmo e envolvimento, mas também a maior probabilidade de

surgirem momentos de tensão ou conflito. Em contrapartida, as AbP cooperativas destacaram-se pela promoção de interações de entreajuda, colaboração e ausência de conflitos. Estes resultados reforçam a ideia de que ambas as abordagens tendem a mobilizar diferentes formas de participação e relação entre os alunos, influenciando a dinâmica social da aula. Esta tendência corrobora Dyson et al. (2021), que evidenciaram que a cooperação promove interações positivas e desenvolvimento socioemocional, bem como Fernández-Río (2024), ao sublinhar o seu potencial para favorecer ambientes mais inclusivos e equitativos.

A comparação entre as duas AbP sugere, por isso, que a principal diferença não reside numa oposição entre abordagens, mas no facto de produzirem efeitos distintos e pedagogicamente complementares. As AbP competitivas parecem associar-se a uma maior ativação emocional e comportamental, enquanto as AbP cooperativas parecem favorecer experiências mais equilibradas do ponto de vista relacional e emocional. Esta leitura vai ao encontro de Bessa et al. (2020) e Farias et al. (2017), ao evidenciarem que diferentes AbP em EF podem promover formas distintas de envolvimento e participação dos alunos. Neste sentido, reconhecer a complementaridade pedagógica entre estratégias competitivas e cooperativas constitui o principal contributo conceptual deste estudo, com implicações diretas para a forma como os professores de EF planeiam e articulam as suas opções pedagógicas.

Do ponto de vista prático, estes resultados sugerem que a escolha entre AbP competitivas e cooperativas não deverá ser entendida como exclusiva, mas como uma decisão pedagógica ajustada aos objetivos da aula e às necessidades dos alunos. Nesta perspetiva, o papel do professor assume particular relevância na mediação destas experiências, na medida em que lhe compete criar contextos que potenciem quer o envolvimento e o desafio, quer a cooperação e o bem-estar relacional. Esta perspetiva é coerente com Ntoumanis (2012), ao destacar a importância do clima pedagógico na influência sobre motivação e bem-estar, bem como com Batista e Queirós (2013), ao reforçarem o papel do professor na construção de ambientes promotores de aprendizagens significativas. A utilização intencional e articulada destas abordagens parece constituir uma estratégia pedagogicamente promissora para promover experiências de aprendizagem mais ricas, inclusivas e equilibradas.

Limitações do estudo

Apesar do contributo do presente estudo, os resultados devem ser interpretados

tendo em conta algumas limitações. Em primeiro lugar, a dimensão reduzida da amostra e a realização da intervenção numa única modalidade desportiva condicionam a generalização dos resultados a outros contextos escolares. Acresce que a duração limitada da intervenção não permite captar possíveis efeitos mais prolongados destas AbP. Importa ainda considerar que as estratégias cooperativas e competitivas foram realizadas de forma intercalada, o que, embora tenha permitido comparar as duas condições ao longo do mesmo período, poderá ter condicionado a perceção dos alunos relativamente às características específicas de cada abordagem. Caso as sessões tivessem sido organizadas em blocos contínuos, os alunos poderiam ter desenvolvido uma perceção mais consistente sobre cada tipo de experiência pedagógica. Assim, futuras investigações poderão beneficiar de amostras mais alargadas, da inclusão de outras modalidades desportivas e de desenhos de intervenção mais prolongados no tempo, permitindo aprofundar a compreensão do impacto das diferentes AbP em contexto de EF.

6.6. Conclusão

A presente investigação evidenciou que as abordagens cooperativas e competitivas promovem experiências pedagógicas distintas no contexto da EF, influenciando de forma diferenciada o comportamento e as experiências emocionais dos alunos. Embora ambas tenham estado associadas predominantemente a experiências positivas, as abordagens competitivas revelaram maior ativação emocional e comportamental, enquanto as abordagens cooperativas favoreceram a cooperação, a entajuda e um clima relacional mais equilibrado.

Os resultados sugerem que competição e cooperação não devem ser entendidas como abordagens opostas, mas como estratégias pedagógicas complementares, cuja utilização deverá ser ajustada aos objetivos da aula e às necessidades dos alunos. Neste sentido, o papel do professor assume particular relevância na criação de ambientes de aprendizagem capazes de equilibrar desafio, envolvimento, cooperação e bem-estar relacional.

6.7. Referências Bibliográficas

- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397–401.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*. Editora FADEUP.

- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bessa, C., Hastie, P., Rosado, A., & Mesquita, I. (2020). Differences between sport education and traditional teaching in developing students' engagement and responsibility. *Journal of Physical Education and Sport*, 20(6), 3536–3545.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2nd ed.). Routledge.
- Dyson, B., Howley, D., & Shen, Y. (2021). ‘Being a team, working together, and being kind’: Primary students’ perspectives of cooperative learning's contribution to their social and emotional learning. *Physical education and sport pedagogy*, 26(2), 137–154.
- Farias, C., Hastie, P. A., & Mesquita, I. (2017). Towards a more equitable and inclusive learning environment in sport education: Results of an action research-based intervention. *Sport, Education and Society*, 22(4), 460–476.
- Farias, C., Teixeira, J., & Mesquita, I. (2024a). Abordagem centrada no aluno para o ensino da educação física: por que é necessária e no que consiste? In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 21–40). Editora FADEUP.
- Farias, C., Ribeiro, E., Teixeira, J., Silva, R., & Mesquita, I. (2024b). Modelo de Aprendizagem Cooperativa, Modelo de Educação Desportiva e as Abordagens Baseadas no Jogo como recursos pedagógicos. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 227–240). Editora FADEUP.
- Fernández-Río, J. (2024). Aprendizagem Cooperativa para o desenvolvimento social, equidade e inclusão. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 257–273). Editora FADEUP.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Alcalá, D. H., Pérez-Pueyo, Á., & Cebamanos, M. A. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista española de educación física y deportes*(413), 55–75.
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage publications limited.

- Fischer, F. (2009). *Estados emocionais e educação física escolar: considerações iniciais à luz de uma psicologia bioecológica* [Trabalho de Conclusão de Curso em Educação Física, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Campus de Rio Claro]. Rio Claro.
- Freire, J. B. (1991). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. Scipione São Paulo.
- Galinha, I., & Ribeiro, J. L. P. (2005). Contribuição para o estudo de uma versão portuguesa da Positive Negative Affect Schedule (PANAS): II estudo psicométrico.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401–421.
- Leisterer, S., & Jekauc, D. (2019). Students’ emotional experience in physical education - a qualitative study for new theoretical insights. *Sports*, 7(1), 10.
- León, B., Fernandez-Rio, J., Rivera-Pérez, S., & Iglesias, D. (2023). Cooperative learning, emotions, and academic performance in physical education: A serial multiple mediation model. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 29(1), 75–82.
- Ntoumanis, N. (2012). A Self-Determination Theory Perspective on Motivation in Sport and Physical Education: Current Trends and Possible Future Research Directions. In G. C. Roberts & D. Treasure (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 93–128). Human Kinetics.
- Ramos-Álvarez, O., Rodríguez-Fernández, P., & Arufe-Giráldez, V. (2024). *Impact of competitive games in physical education classes on emotional and psychological well-being*.
- Siedentop, D. (2002). Content knowledge for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 368-377.
- Sisto, F., Boruchovitch, E., & Brenelli, P. (1996). Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. In *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar* (pp. 175–195). Vozes.
- Tani, G., & Manoel, E. d. J. (2004). Esporte, educação física e educação física escolar. In A. Gaya, A. Marques, & G. Tani (Eds.), *Desporto para crianças e jovens: Razões e finalidades* (pp. 113–141). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- UNESCO. (2015). *Diretrizes em Educação Física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas*. UNESCO.

7. O Fim do Jogo

Chegou ao fim o verdadeiro jogo de sonho. Um jogo que começou com um pontapé de saída carregado de expectativas e terminou com aprendizagens que ultrapassam largamente qualquer resultado. Este percurso representava o início de algo que sempre ambicionei, mas só agora, após o apito final, consigo compreender verdadeiramente a dimensão do que significa estar dentro de campo.

Se no início entrei neste jogo com ideias, objetivos e alguma ansiedade, a realidade revelou-se muito mais exigente, dinâmica e imprevisível. Nem sempre as jogadas saem como planeado, o resultado nem sempre reflete o esforço e o controlo não está totalmente do nosso lado. Foi precisamente neste confronto entre aquilo que idealizava e o que vivi que mais cresci. Aprendi que ser professora não é apenas ensinar, mas interpretar o contexto, ajustar a intervenção, ler os alunos e tomar decisões em constante movimento.

Ao longo desta partida reconheci as minhas fragilidades. A diferenciação pedagógica perante níveis distintos e a tomada de decisão em situações imprevistas foram aspetos que exigiram uma constante evolução. Ainda assim, estas dificuldades assumiram-se como oportunidades de aprendizagem. Neste processo, a PES revelou-se particularmente gratificante e determinante para a minha evolução, muito devido ao acompanhamento do PC, da PO e à partilha constante com os restantes elementos do NE. Progressivamente, fui compreendendo que a flexibilidade pedagógica é uma competência central, permitindo ajustar a prática às exigências do contexto e às necessidades.

Este percurso levou-me também a reconhecer a importância da inovação pedagógica. Em muitos momentos, foi necessário sair da zona de conforto, experimentar novas estratégias e ajustar continuamente a intervenção, de forma a responder às necessidades dos alunos. Tal como num jogo em que a estratégia se redefine em função das circunstâncias, também no ensino é essencial diversificar abordagens para potenciar o envolvimento e a qualidade das aprendizagens.

Relativamente aos alunos, foram, sem dúvida, o centro de todo este processo. Com eles aprendi que a aprendizagem vai muito além da componente técnica. Os verdadeiros golos surgiram nos pequenos progressos, nas atitudes, na superação de dificuldades, na cooperação e no respeito entre colegas. Foi neste contexto que percebi que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas contribuir para o desenvolvimento pessoal e social de cada aluno, valorizando o processo e não apenas o resultado final.

Neste percurso, a experiência de iniciação à investigação científica assumiu

também um papel relevante, permitindo-me olhar para a prática de forma mais crítica e fundamentada. Através do estudo realizado, foi possível compreender que diferentes AbP, nomeadamente, cooperativas e competitivas, produzem impactos distintos ao nível das experiências emocionais e do comportamento dos alunos. Esta compreensão reforçou a importância de ajustar conscientemente as estratégias pedagógicas aos objetivos da aula e às características dos alunos, promovendo aprendizagens mais significativas.

Um dos aspetos mais marcantes deste percurso foi a constante adaptação aos diferentes níveis de ensino. Trabalhar com alunos do 12.º ano revelou-se bastante distinto de trabalhar com alunos do 6.º ano, exigindo ajustamentos na IP. Enquanto os mais velhos apresentam maior autonomia e objetivos mais definidos, os mais novos trazem uma energia diferente, uma maior necessidade de orientação e uma admiração genuína pelo professor. A este desafio juntou-se a ausência de um espaço de pavilhão durante o EP, bem como a necessidade de lecionar aulas teóricas, o que implicou sair da minha zona de conforto. Ainda assim, estas situações potenciaram o desenvolvimento da minha capacidade de adaptação, criatividade e gestão pedagógica.

Ao longo deste EP, fui também percebendo que a professora que descobri em mim valoriza profundamente o envolvimento na comunidade escolar, reconhecendo a importância das relações estabelecidas entre alunos, professores e restantes intervenientes educativos na construção de um ambiente positivo e significativo. Reconheço-me como uma professora que procura adaptar-se constantemente aos alunos e às características de cada contexto, valorizando a proximidade e a construção de relações de confiança. Foi neste equilíbrio entre exigência e envolvimento que fui encontrando o meu espaço enquanto docente. A reflexão contínua, a vontade de melhorar e a abertura à mudança afirmaram-se como pilares essenciais na minha identidade profissional em construção.

No final deste jogo, compreendo que o verdadeiro significado não se traduz apenas no resultado final, mas em tudo aquilo que foi vivido ao longo do caminho. Cada treino, cada conquista e cada momento de reflexão contribuíram para a construção da professora que sou hoje.

Saio deste estágio mais consciente, mais preparada e, acima de tudo, mais segura da escolha que fiz, pois aquilo que começou como um sonho transformou-se numa certeza. Este não foi o fim do jogo, mas o início de uma nova etapa, onde entro em campo com mais experiência, mais confiança e a mesma vontade de dar o melhor de mim.

8. Referências Bibliográficas

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261–271.
- Azevedo, E., Araújo, R., & Mesquita, I. (2022). The development of reflective skills in physical education teacher education: a systematic review. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 46, 162–178.
- Azevedo, E., Ramos, A., & Mesquita, I. (2024). Desenvolvimento da prática reflexiva: uma jornada em direção à reflexão crítica no ensino da educação física. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 139–157). Editora FADEUP.
- Batista, P. (2019). Avaliação em Educação Física: O Que Sabemos? Onde Estamos? Para Onde Queremos Caminhar? *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 5(3), 46–52.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*. Editora FADEUP.
- Batista, P. F., & Graça, A. B. (2021). Construir a profissão na formação de professores de Educação Física: processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade. *Pro-posições*, 32.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- 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* (pp. 199–224). Editora FADEUP.
- Brito, A., Lima, J., Silva, J., Figueiredo, M., & Pereira, M. (2024). A Utilização do Lúdico nas Aulas de Educação Física Escolar. *RCMOS-Revista Científica Multidisciplinar O Saber*, 1(1).
- Canário, R. (2008). A escola: das "promessas" às incertezas. *Educação Unisinos*, 12(2), 73–81.
- Coutinho, P., Afonso, J., Ramos, A., Bessa, C., & Farias, C. (2022). Harmonizing the teaching-assessment-learning cycle. In *Learner-oriented teaching and assessment in youth sport* (pp. 133–144). Routledge.
- Coutinho, P., Bessa, C., & Mesquita, I. (2024). Planeamento em educação física:

- abordagem multidimensional na apropriação didática. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 181–198). Editora FADEUP.
- Dias, C., & Antunes, J. (2004). Interação em sala de aula: Observação e Análise. *Revista de Enfermagem Referência, I Série*(11), 49–58.
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge.
- Farias, C., Teixeira, J., & Mesquita, I. (2024). Abordagem centrada no aluno para o ensino da educação física: por que é necessária e no que consiste? In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 21–40). Editora FADEUP.
- Feriani, G., de Melo, C. V., de Oliveira, W. A., & Dellazzana-Zanon, L. L. (2021). A prática da observação sistemática para a formação do (a) psicólogo (a): relato de experiência. *Aletheia*, 54(2).
- Fernandes, D. (2020). Avaliação Pedagógica, currículo e pedagogia: contributos para uma discussão necessária. *Revista de Estudos Curriculares*, 2(11), 72–84.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Alcalá, D. H., Pérez-Pueyo, Á., & Cebamanos, M. A. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista española de educación física y deportes*(413), 55–75.
- Gabaldón-Estevan, D. (2020). Heterogeneity versus homogeneity in schools: a study of the educational value of classroom interaction. *Education Sciences*, 10(11), 335.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista portuguesa de ciências do desporto*, 7(3), 401–421.
- Graça, A., Santos, E., Santos, A., & Tavares, F. (2023). O Ensino do basquetebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar* (2ª ed., pp. 165–198). FADEUP.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Prentice-Hall, Inc.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 21(6), 616–631.

- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2023). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar* (2ª ed., pp. 73–122). FADEUP.
- Mesquita, I., & Coutinho, P. (2021). O treino desportivo como processo de ensino-aprendizagem. In I. Mesquita, C. Farias, P. Coutinho, P. Queirós, & P. Silva (Eds.), *Pedagogia e didática do desporto* (pp. 72–92). IPDJ.
- Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional Models for Physical Education* (4th ed.). Routledge.
- Moura, M., & Monteiro, E. (2007). *Dança em Contextos Educativos*. Faculdade de Motricidade Humana (FMH Edições).
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15–33). Dom Quixote.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2 ed.). Mosby.
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112–128.
- Romeiro, D., & Henriques, S. (2023). Supervisão pedagógica no contexto educativo português: sintomas, perspetivas e práticas. *South American Development Society Journal*, 9(27), 291–291.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2018). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69–130). Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American educator*, 36(1), 12–39.
- Sarmento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Siedentop, D. (1976). *Developing teaching skills in physical education*. Houghton Mifflin.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality physical education through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Silva, R., Queirós, P., & Mesquita, I. (2017). Modelos de Ensino do Desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física. *Revista*

portuguesa de ciências do desporto, 107–114.

- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de psicología*, 30(3), 785–791.
- Sousa, M. H. C. d. C. E. d. (2009). *O director de turma como mediador entre o conselho de turma, os alunos, e os encarregados de educação: Contributos para a avaliação da direcção de turma* [Dissertação de mestrado, Universidade de Évora].
- Viana, P., Abelha, M., Gramaxo, H. I. P., & Seabra, F. (2023). Supervised Teaching Practice in Initial Teacher Education of Early Childhood Teachers in Portugal. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 17(3), 163–184.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Human Kinetics Books.

Anexos

Anexo 1- Planeamento Anual Ensino Secundário

Agrupamento de Escolas
Educação Física



Planeamento Anual - SECUNDÁRIO

Período	1º Semestre	2º Semestre	Total	
Carga Horária Tempos Letivos (TLs) - 45 minutos	Máximo: 51 TLs Mínimo: 48 TLs	Máximo: 50 TLs Mínimo: 48 TLs	Máximo: 101 TLs Mínimo: 96 TLs	
Distribuição da Carga Horária	2 TLs Apresentação 3 TLs Reserva (auto e heteroavaliação)	3 TLs Reserva (auto e heteroavaliação)	6 TLs mods. alternativas 3 TLs Reserva (auto e heteroavaliação)	
Aptidão Física	3 TLs FitEscola	3 TLs FitEscola	6 TLs FitEscola	Modalidades alternativas 1º e 2ºS
10º Ano	Badminton (27-25) Ginástica (27-26) Andebol (transversal - exterior)	Ginástica (27-24) Andebol (27-25)	Máximo: 81 TLs Mínimo: 76 TLs	Team building Surf/Atividades de natureza
11º Ano	Máx: 47 TLs Min: 45 TLs	Máx: 47 TLs Min: 45 TLs	Máx: 98 TLs Min: 93 TLs	
Actividades Físicas	Voleibol (26-24) Badminton (26-25) Futebol (transversal - exterior)	Badminton (26-25) Futebol (26-24)	Máximo: 78 TLs Mínimo: 73 TLs	Judo Pedestrianismo
12º Ano	Máx: 68 TLs Min: 66 TLs	Máx: 66 TLs Min: 62 TLs	Máx: 134 TLs Min: 128 TLs	
Actividades Físicas	Voleibol (38-36) Orientação/Escalada/Dança (38-36) Basquetebol (transversal - exterior)	Orientação/Escalada/Dança (38-36) Basquetebol (38-36)	Máximo: 114 TLs Mínimo: 108 TLs	Dança Orientação/Escalada Avaliação em 2 modalidades Rugby

Anexo 2- Unidade Didática de voleibol

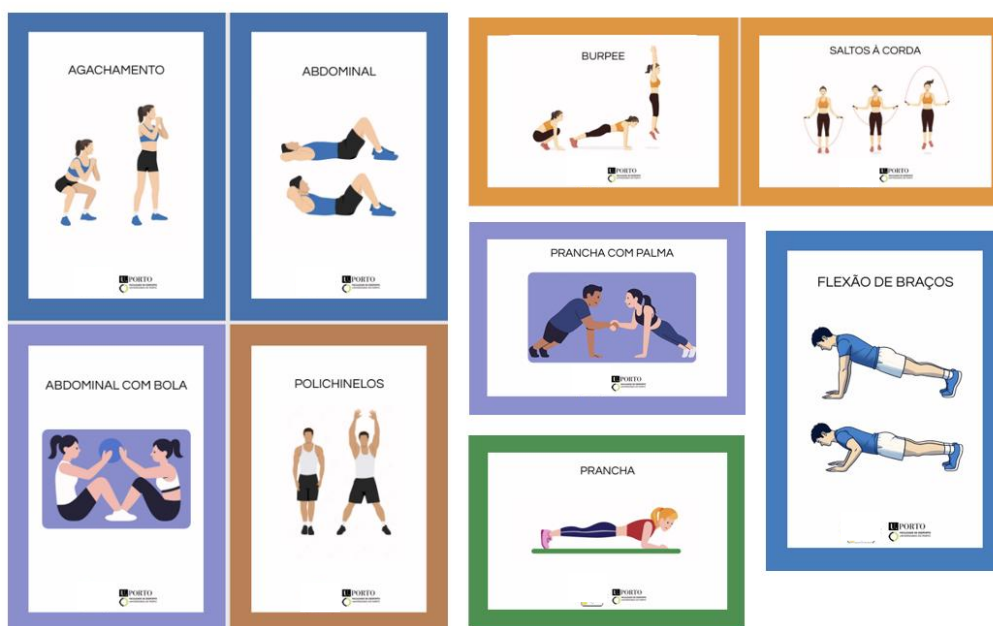
Plano Unidade Didática Voleibol																									
Turma 12º Ano																									
Espaço				Pavilhão da Escola Secundária de																					
Aula				1 e 2	3 e 4	5 e 6	7 e 8	9 e 10	11 e 12	13 e 14	15 e 16	17 e 18	19 e 20	21 e 22	23 e 24	25 e 26	27 e 28	29 e 30	31 e 32	33 e 34	35 e 36	37 e 38			
Tempo de Aula				90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'			
Habilidades motoras	Conteúdo			A v a l i a ç ã o D i a g n ó s t i c a								A v a l i a ç ã o F o r m a t i v a													
	Técnica	Passe de frente			I	E	E	C																	
		Serviço por baixo					I/E	E	E	E	C														
		Manchete			I	E	E		E	E	E				E	C									
		Passe de costas													I/E	E	C								
		Passe em suspensão															E	C							
		Remate em apoio																I/E	E	E					
	Serviço por cima																				I/E				
	Tática	Jogo 2x2	Comunicação		I	E	E	C																	
			Zona de responsabilidade		I	E		E	C																
			Diferenciação de funções			I	E	E	E	E	C														
			Colocação da bola nas zonas (1º passe - zona de distribuição; 2º passe - zona de ataque)			I	E	E	E	E	E		C												
		Jogo 3x3	Zona de responsabilidade												I/E	E	E	E	C						
			Side out (1:2)												I/E	E	E	E	E	C					
Condição Física	Resistência				X			X						X			X	X							
	Força			X				X		X		X				X			X						
	Velocidade					X				X		X				X									
	Flexibilidade					X			X					X		X				X					
	Coordenação motora			X	X			X				X			X				X						
Cultura Desportiva	Regras do jogo					X	X					X	X			X	X		X						
	Sinalética de arbitragem							X				X	X		X	X		X							
	Contextualização da história									X					X				X						
Conceitos psicossociais	Autonomia			X				X	X	X					X			X							
	Fair-play				X							X				X			X						
	Responsabilidade			X		X	X	X			X	X		X		X									

Anexo 3- Modelo de Plano de Aula utilizado

Modalidade: Função Didática: <u>Objetivos da aula</u> Motor: Cognitivo: Socioafetivo:				Turma: Nº de alunos: Material: Duração: Data: Local:	
Plano de aula Nº ____ de ____					
Inicial	T	Conteúdo	Objetivos comportamentais	Situações de Aprendizagem	Critérios de Êxito
Fundamental					
Final					
Observações					
Reflexão					

Estudante Estagiária Rita Ferreira

Anexo 4- Cartões de Condição Física



Anexo 5- Cartaz de Sinalética



Anexo 6- Exemplos de checklists utilizadas

Serviço por cima

- ✓ Lançamento com MS não dominante **esticado**;
- ✓ Batimento na bola com o MS **dominante** esticado;
- ✓ **Punho fixo e palma da mão** rija durante o batimento.
- ✓ Contactar a bola no **ponto mais alto**.

MS= membro superior



Lançamento na passada - lado direito

- ✓ Segurar a bola com as duas mãos durante a corrida.
- ✓ Realizar os apoios corretos: pé direito - pé esquerdo.
- ✓ Saltar com o pé esquerdo.
- ✓ Elevar o joelho direito quando salta.
- ✓ Lançar a bola com a mão direita.

Lançamento na passada - lado esquerdo

- ✓ Segurar a bola com as duas mãos durante a corrida.
- ✓ Realizar os apoios corretos: pé esquerdo- pé direito.
- ✓ Saltar com o pé direito.
- ✓ Elevar o joelho esquerdo quando salta.
- ✓ Lançar a bola com a mão esquerda.



Anexo 7- Grelha de observação sistemática

Aula:	Sessão:	UD:	Conteúdos:	Data:
Professor Observador:	Professor Observado:	Turma:	Observações	
Min.	0'' - 15''	15' - 30'	30'' - 45''	45'' - 60''
1'				
2'				
3'				
4'				
5'				
6'				
7'				
8'				
9'				
10'				
11'				
12'				
13'				
14'				
15'				
16'				
17'				
18'				
19'				
20'				
21'				
22'				
23'				
24'				
25'				
26'				
27'				
28'				
29'				
30'				
31'				
32'				
33'				
34'				
35'				
36'				
37'				
38'				
39'				
40'				
41'				
42'				
43'				
44'				
45'				
46'				
47'				
48'				
49'				
50'				

Categorias	Sigla	Duração Absoluta	Duração relativa
Instrução	I		
Feedback	FB		
Organização	O		
Afetividade Positiva	AP		
Afetividade Negativa	AN		
Intervenções Verbais do Aluno	IVA		
Observação	OB		
Outros Comportamentos:	OC		
Total:			100%

Instrução: Intervenções do Prof relativas à matéria de ensino ou à forma de realização do exercício. **Feedback:** Toda a reação verbal ou não verbal do Prof à prestação motora dos alunos Exemplo: interrogações sobre o que fez e como fez, avaliar, descrever ou corrigir a prestação motora do aluno. **Organização:** Intervenções do Prof que regulam as condições materiais da vida da classe. Exemplo: deslocamentos dos alunos, indicações relativas à colocação de material, formação de grupos. **Afetividade positiva:** O Prof elogia, encoraja, recompensa, incita ao esforço ou apresenta um aluno como exemplo a seguir. **Afetividade negativa:** O Prof critica, acusa, ironiza, ameaça, castiga. **Intervenções verbais dos alunos:** Período durante o qual o Prof ouve os alunos. Exemplo: O aluno fala por sua iniciativa ou responde a uma questão posta pelo Prof; **Observação:** Períodos durante os quais não ocorre nenhuma intervenção verbal do Prof ou do aluno. **Outros Comportamentos:** Outros comportamentos não especificados.

Anexo 8- Ficha de observação não sistemática

Relatório de observação da aula nº

Nome do observador: _____ **Nome do professor a observar:** _____

Domínios de atuação	A observar	Observado
Gestão	Organização dos alunos Posição do professor Movimentação do professor Resposta dos alunos aos exercícios	
Instrução	Explicação do exercício (conteúdo, foco nas CC...) Feedback (tipo, conteúdo, oportunidade...) ...	
Clima	Disposição dos alunos Disposição do Professor ...	
Disciplina	Alunos cooperantes Alunos desafiadores Alunos mal-educados ...	
Outras observações:		

Anexo 9- Distribuição Modular do Curso Profissional

CURSO PROFISSIONAL



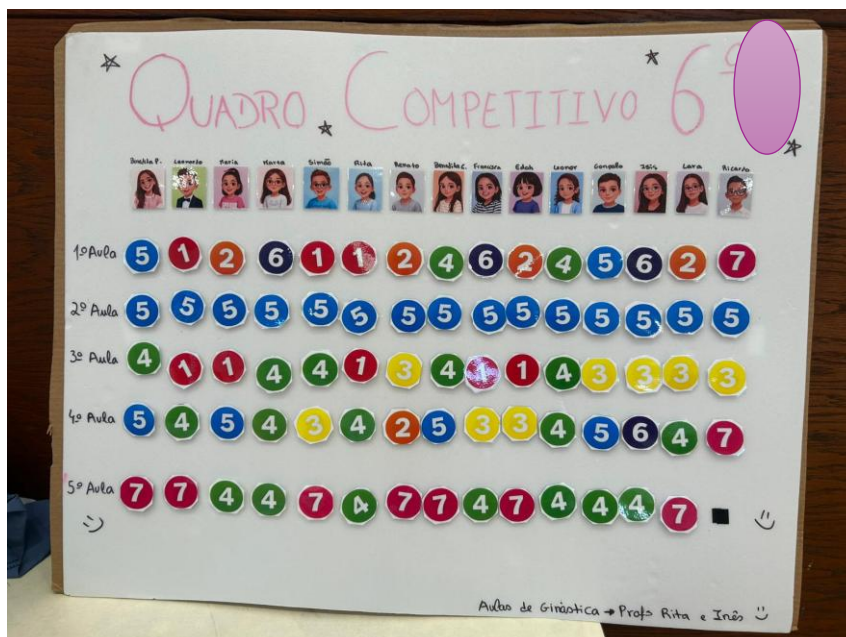
DISTRIBUIÇÃO MODULAR / UFCD

Ano/Turma:

Disciplina: Educação Física

Ordem Lecionação	Nº Módulo	Nome do Módulo	Nº de horas	Nº de tempos (45 min.)
1ª	3	JDC III – BASQUETEBOL	13,5h	18
2ª	6	GINÁSTICA ACROBÁTICA	12h	16
3ª	9	ACT.EXP. NAT. - ORIENTAÇÃO	7,5h	10
4ª	12	DANÇA III	4,5h	6
5ª	16	ACT. FÍSICA/CONTEXTOS E SAÚDE III	3h	4
6ª	13	APTIDÃO FÍSICA	4,5h	6
Total			45h	60

Anexo 10- Cartaz de Pontuações



Anexo 11- Proposta dos Critérios: dança social salsa

N.º	Nome	Passo Base			Ritmo			Postura corporal			Relação com o par			Expressividade e atitude		TOTAL	Nome
		1	3	5	1	3	5	1	3	5	1	3	5	2	0,5		
1																0	
2																0	
3																0	
4																0	
5																0	
6																0	
7																0	
8																0	
9																0	
10																0	
11																0	
12																0	
13																0	
14																0	
15																0	
16																0	
17																0	
18																0	

Anexo 12- Proposta dos Descritores: dança social salsa

Nível	Passo Base
1	Executa o passo base de forma incorreta ou incompleta, com dificuldades evidentes de coordenação e continuidade
3	Executa o passo base de forma globalmente correta, embora com algumas imprecisões de coordenação ou regularidade
5	Executa o passo base com correção técnica, coordenação, fluidez e continuidade ao longo da dança

Nível	Ritmo
1	Revela dificuldades em acompanhar o ritmo da música, com desfasamentos frequentes
3	Acompanha o ritmo de forma geral, apresentando alguns desfasamentos pontuais
5	Mantém o ritmo de forma consistente, sincronizando corretamente os movimentos com a música

Nível	Postura Corporal
1	Apresenta postura inadequada, comprometendo a execução dos movimentos
3	Apresenta postura globalmente adequada, com algumas falhas no alinhamento corporal
5	Mantém postura corporal correta e equilibrada, com bom alinhamento, controlo e posicionamento adequado dos MS

Nível	Relação com o par
1	Revela dificuldades na conexão com o par, comprometendo a fluidez da dança
2	Estabelece conexão com o par de forma geral, embora com algumas falhas na coordenação ou fluidez
3	Estabelece conexão com o par, garantindo fluidez e coordenação na dança a pares

Nível	Expressividade e atitude
1	Demonstra pouca expressividade e envolvimento na dança
2	Demonstra expressividade, atitude positiva e envolvimento adequado à dança social

Anexo 13- Proposta dos Critérios: dança tradicional malhão

N.º	Nome	Passo Base			Ritmo			Postura corporal			Ocupação do espaço		Expressividade e atitude		Interação		TOTAL	Nome
		1	3	5	1	3	5	1	3	5	1	2	1	2	0,5	1	20	
1																	0	
2																	0	
3																	0	
4																	0	
5																	0	
6																	0	
7																	0	
8																	0	
9																	0	
10																	0	
11																	0	
12																	0	
13																	0	
14																	0	
15																	0	
16																	0	
17																	0	
18																	0	

Anexo 14- Proposta dos Descritores: dança tradicional malhão

Nível	Passo Base
1	Executa o passo base de forma incorreta ou incompleta, com dificuldades evidentes de coordenação e continuidade
3	Executa o passo base de forma globalmente correta, embora com algumas imprecisões de coordenação ou regularidade
5	Executa o passo base com correção técnica, coordenação, fluidez e continuidade ao longo da dança

Nível	Ritmo
1	Revela dificuldades em acompanhar o ritmo da música, com desfasamentos frequentes
3	Acompanha o ritmo de forma geral, apresentando alguns desfasamentos pontuais
5	Mantém o ritmo de forma consistente, sincronizando corretamente os movimentos com a música

Nível	Postura Corporal
1	Apresenta postura inadequada, comprometendo a execução dos movimentos
3	Apresenta postura pouco adequada, comprometendo a execução dos movimentos
5	Mantém postura corporal correta e equilibrada (tronco ereto; elevar o MI formando um ângulo de 90° entre o tronco e o quadríceps; elevar e fletir os MS com os cotovelos a formar um ângulo de 90°)

Nível	Ocupação do espaço
1	Posiciona-se de forma um pouco desorganizada, não respeitando as formações e deslocamentos
2	Posiciona-se de forma organizada, respeitando as formações e deslocamentos

Nível	Expressividade e atitude
1	Demonstra pouca expressividade e envolvimento na dança
2	Demonstra expressividade, atitude positiva e envolvimento adequado à dança tradicional

Nível	Interação
0,5	Revela dificuldades na interação com os colegas e no trabalho em grupo
1	Coopera com os colegas, respeitando regras, pares e dinâmica do grupo

Anexo 15- Proposta dos Critérios: coreografia criativa

N.º	Nome	Movimentos de grupo e sincronização			Ocupação do espaço e formações			Originalidade			Coordenação motora			Expressividade e atitude			Interação		TOTAL	Nome
		1	3	5	1	2	4	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	20	
1																			0	
2																			0	
3																			0	
4																			0	
5																			0	
6																			0	
7																			0	
8																			0	
9																			0	
10																			0	
11																			0	
12																			0	
13																			0	
14																			0	
15																			0	
16																			0	
17																			0	
18																			0	

Anexo 16- Proposta dos Descritores: coreografia criativa

Componentes de Grupo	Nível	Movimentos de grupo e sincronização
	1	Pouca sincronização e fraca coesão nos movimentos de grupo
	3	Sincronização globalmente adequada, com algumas falhas pontuais
	5	Elevada sincronização, coesão e precisão nos movimentos de grupo
	Nível	Ocupação do espaço e formações
	1	Utilização limitada e pouco organizada do espaço e das formações
	2	Utilização adequada do espaço, com algumas formações definidas
	4	Utilização eficaz, variada e organizada do espaço e das formações
	Nível	Originalidade
	1	Coreografia pouco original, com movimentos simples e sem recurso a elementos diferenciadores
	2	Apresenta alguns elementos criativos, podendo incluir variações de movimentos ou de adereços/roupa a combinar
	3	Coreografia criativa e original, integrando de forma intencional e coerente movimentos diferenciados e utilização de adereços e/ou roupa a combinar

Componentes Individuais	Nível	Coordenação Motora
	1	Revela dificuldades de coordenação, com movimentos pouco controlados e falta de fluidez na execução
	2	Apresenta coordenação adequada, realizando os movimentos com algum controlo, apesar de pequenas imprecisões
	3	Demonstra boa coordenação motora, com controlo, fluidez e precisão na execução dos movimentos
	Nível	Expressividade e atitude
	1	Demonstra pouca expressividade e envolvimento na dança
	2	Expressividade e atitude adequadas
	3	Demonstra expressividade, atitude positiva e envolvimento adequado à dança
	Nível	Interação
	1	Revela dificuldades na interação com os colegas e no trabalho em grupo
	2	Coopera com os colegas, respeitando regras, pares e dinâmica do grupo

Anexo 17- Proposta dos Critérios: ginástica acrobática

Nº	Nome	Controlo Motor e alinhamento			Execução técnica das figuras			Monte, manutenção e desmonte nas figuras			Coreografia			TOTAL	Comunicação			TOTAL	Nome	Nº
		1	1,5	2,5	1	2	3	1	1,5	2,5	1	1,5	2	10	1	3	5	5		
1														0				0		1
2														0				0		2
3														0				0		3
4														0				0		4
5														0				0		5
6														0				0		6
7														0				0		7
8														0				0		8
9														0				0		9
10														0				0		10
11														0				0		11
12														0				0		12
13														0				0		13
14														0				0		14
15														0				0		15
Nº	Nome	1	1,5	2,5	1	2	3	1	1,5	2,5	1	1,5	2	10	1	3	5	5	Nome	Nº
		Controlo Motor e alinhamento			Execução técnica das figuras			Monte, manutenção e desmonte nas figuras			Coreografia			TOTAL	Comunicação			TOTAL		

Anexo 18- Proposta dos Descritores: ginástica acrobática

Nível	Controlo Motor e alinhamento
1	Demonstra dificuldades no controlo do corpo e no alinhamento durante a execução
1,5	Apresenta algum controlo, mas com falhas de alinhamento e estabilidade
2,5	Mantém bom controlo corporal, alinhamento e estabilidade na execução

Nível	Execução técnica das figuras
1	Executa os elementos com incorreções evidentes
2	Executa os elementos com algumas incorreções técnicas
3	Executa os elementos com correção técnica

Nível	Monte, manutenção e desmonte nas figuras
1	Realiza o monte e/ou desmonte de forma descontrolada, não conseguindo manter a figura com estabilidade
1,5	Realiza o monte e desmonte com algum controlo, mas apresenta dificuldades na manutenção da figura
2,5	Realiza o monte e desmonte de forma controlada e segura, mantendo a figura com estabilidade durante o tempo solicitado

Nível	Coreografia
1	O grupo realiza uma coreografia pouco organizada, sem relação com a música e com pouca criatividade
1,5	Coreografia com alguma organização, apresentando relação irregular com a música e alguma criatividade
2	O grupo realiza uma coreografia bem organizada, demonstrando sentido de ritmo, boa relação com a música e criatividade na combinação dos elementos

Anexo 19- Cartaz Torneio Inter-Turmas



Anexo 20- Certificado de Participação do Torneio



Anexo 21- Regulamento do Torneio

TORNEIO DE VOLEIBOL 3X3 INTER-TURMAS

REGULAMENTO GERAL

O torneio é uma competição inter-turmas da modalidade de voleibol (3x3).

PARTICIPAÇÃO

A participação no torneio é aberta a equipas Masculinas, Femininas e Mistas das turmas 12º, 12º e 12º, cujos elementos pertencem todos à mesma turma.

CONSTITUIÇÃO DAS EQUIPAS

Equipas com número mínimo de 3 elementos e número máximo de 5 elementos.
Obrigatório ter um nome de equipa.

QUADRO COMPETITIVO

Será organizado consoante o número de equipas inscritas.

PONTUAÇÃO

Fase de grupos:

- Vitória: 3 pontos
- Empate: 1 ponto

Após a fase de grupos, segue-se a fase a eliminar.

DIA E HORAS

O torneio será realizado no dia 25 de novembro das 13h20 às 15h00.

REGRAS

O torneio de voleibol terá como princípio as regras do mini-voleibol.

NÃO ESQUECER:

- Cada jogador só pode realizar 2 serviços consecutivos;
- Não é permitido o envio da bola ao 1º toque.

DISPUTA DOS JOGOS

A disputa de cada jogo terá duração de 10 minutos.

Em caso de empate, a equipa que primeiro alcançar 2 pontos de diferença, ganha.

CONDUTA ANTIDESPORATIVA

As equipas que manifestarem conduta antidesportiva serão desclassificadas do torneio.

A inscrição das equipas deverá ser efetuada até 6ª feira, dia 21 de novembro.

Anexo 22- Cartaz do Seminário de Arbitragem

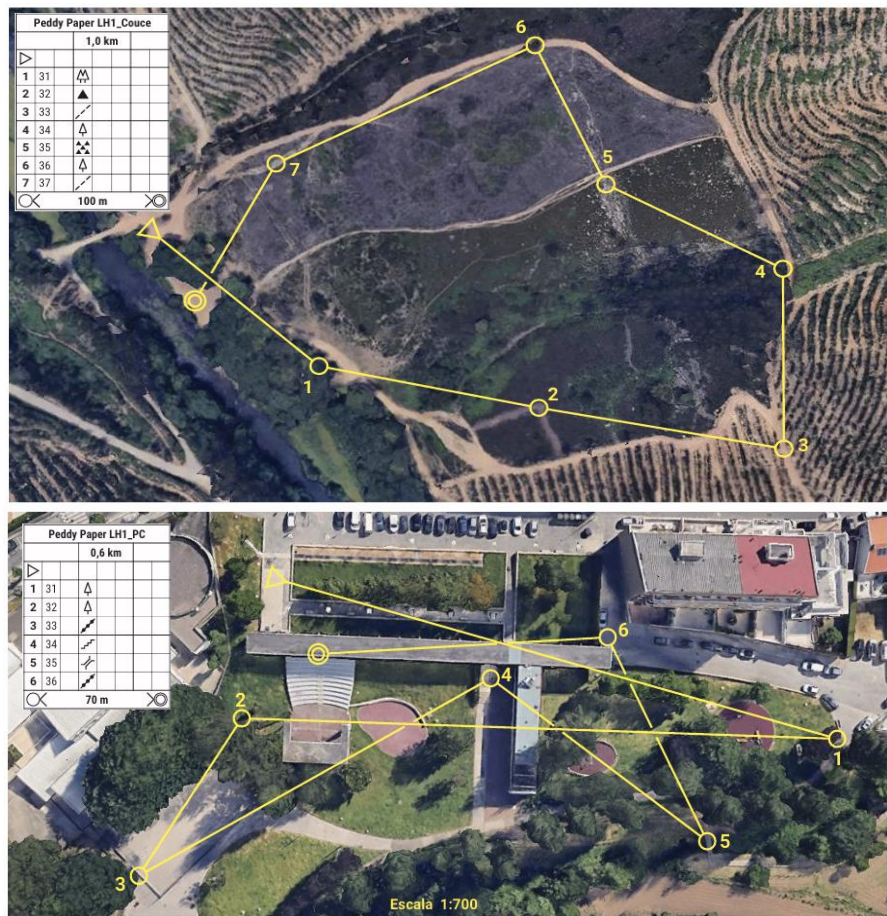


O cartaz anuncia o "SEMINÁRIO DE ARBITRAGEM" com o tema "À CONVERSA COM...". Apresenta três participantes: Miguel Cardoso, Diogo Xavier e Vitor Carmezim. Inclui o slogan "MARCA A TUA PRESENÇA" e as datas "Terça-feira 9 DEZEMBRO" e "SALA D1 9H40". No rodapé, indica que o evento é organizado pelos grupos de estágio de Educação Física da FADEUP e da UMAIA, com logótipos da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e da Universidade da Maia.

Anexo 23- Cartaz da atividade "Splash and Go"



Anexo 24- Mapas para Percurso de orientação



Anexo 25- Cartaz do Dia Mundial da Alimentação



Anexo 26- Corta-Mato Regional



Anexo 27- Acompanhamento do aluno de NEE



Anexo 28- Grelha de observação sistemática

Tempo	Participação	Cooperação	Entusiasmo (afeto +)	Conflitos/tensão (afeto -)	Envolvimento/motivação	Exemplos concretos / situações relevantes
0-10 minutos	0 – 1 – 2 – 3	0 – 1 – 2 – 3	0 – 1 – 2 – 3	0 – 1 – 2 – 3	0 – 1 – 2 – 3	
10-20 minutos						
20-30 minutos						
30-40 minutos						
40-50 minutos						
50-60 minutos						
60-70 minutos						
70-80 minutos						

Anexo 29- Descritores da grelha de observação

Escala de classificação	Definição dos indicadores
0 – Muito baixo / inexistente Comportamento ausente ou claramente negativo na maioria da turma.	Participação <ul style="list-style-type: none"> ❖ Nível de envolvimento ativo dos alunos nas tarefas propostas ❖ Relaciona-se com o <u>interesse e motivação</u>
1 – Baixo Comportamento pouco frequente, irregular ou observado apenas em alguns alunos.	Cooperação <ul style="list-style-type: none"> ❖ Ajuda entre colegas, comunicação positiva, respeito e trabalho em grupo ❖ Relaciona-se com o <u>bem-estar social e emoções positivas</u>
2 – Moderado Comportamento frequente, mas não consistente em toda a turma.	Entusiasmo <ul style="list-style-type: none"> ❖ Demonstra interesse, alegria e energia nas tarefas ❖ Participa com curiosidade e vontade de aprender ❖ Relaciona-se com o afeto positivo
3 – Elevado Comportamento muito frequente, consistente e claramente visível na maioria da turma.	Conflitos / tensão <ul style="list-style-type: none"> ❖ Discussões, comportamentos agressivos, frustração ou tensão entre alunos ❖ Relaciona-se com afeto negativo (irritação, frustração) Envolvimento / motivação <ul style="list-style-type: none"> ❖ Empenho, persistência, concentração e atitude face às tarefas ❖ Relaciona-se com satisfação e experiência emocional da aula

Anexo 30- Questionário PANAS

A influência das aulas de carácter competitivo e cooperativo no comportamento e no estado emocional dos alunos nas aulas de Educação Física

O presente questionário insere-se num estudo desenvolvido no âmbito do Relatório de Estágio do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e tem como objetivo analisar os estados emocionais dos alunos após as aulas de Educação Física.

A participação neste estudo é voluntária, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade das respostas. Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins académicos. Não existem respostas certas ou erradas, solicita-se apenas que responda de forma honesta, tendo em conta a sua experiência na aula.

Agradeço, desde já, a tua colaboração.

* Indica uma pergunta obrigatória

Instruções para o preenchimento

O objetivo deste questionário é compreender como se sentiu após a aula. Leia atentamente cada palavra e indique, numa escala de 1 a 5, o quanto experienciou cada emoção.

1. No final desta aula senti-me interessado(a). *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada ou muito pouco
☐ 2- Um pouco
☐ 3- Moderadamente
☐ 4- Bastante
☐ 5- Extremamente

5. No final desta aula senti-me agradavelmente surpreendido(a). *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada ou muito pouco
☐ 2- Um pouco
☐ 3- Moderadamente
☐ 4- Bastante
☐ 5- Extremamente

6. No final desta aula senti-me culpado(a). *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada ou muito pouco
☐ 2- Um pouco
☐ 3- Moderadamente
☐ 4- Bastante
☐ 5- Extremamente

7. No final desta aula senti-me assustado(a). *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada ou muito pouco
☐ 2- Um pouco
☐ 3- Moderadamente
☐ 4- Bastante
☐ 5- Extremamente

2. No final desta aula senti-me perturbado(a). *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada ou muito pouco
☐ 2- Um pouco
☐ 3- Moderadamente
☐ 4- Bastante
☐ 5- Extremamente

3. No final desta aula senti-me excitado(a) / motivado(a). *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada ou muito pouco
☐ 2- Um pouco
☐ 3- Moderadamente
☐ 4- Bastante
☐ 5- Extremamente

4. No final desta aula senti-me atormentado(a). *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada ou muito pouco
☐ 2- Um pouco
☐ 3- Moderadamente
☐ 4- Bastante
☐ 5- Extremamente

8. No final desta aula senti-me caloroso(a). *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada ou muito pouco
☐ 2- Um pouco
☐ 3- Moderadamente
☐ 4- Bastante
☐ 5- Extremamente

9. No final desta aula senti ódio. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada ou muito pouco
☐ 2- Um pouco
☐ 3- Moderadamente
☐ 4- Bastante
☐ 5- Extremamente

10. No final desta aula senti-me entusiasmado(a). *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada ou muito pouco
☐ 2- Um pouco
☐ 3- Moderadamente
☐ 4- Bastante
☐ 5- Extremamente

11. No final desta aula senti-me orgulhoso(a). *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada ou muito pouco
- ☐ 2- Um pouco
- ☐ 3- Moderadamente
- ☐ 4- Bastante
- ☐ 5- Extremamente

14. No final desta aula senti-me com remorsos. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada ou muito pouco
- ☐ 2- Um pouco
- ☐ 3- Moderadamente
- ☐ 4- Bastante
- ☐ 5- Extremamente

12. No final desta aula senti-me irritado(a). *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada ou muito pouco
- ☐ 2- Um pouco
- ☐ 3- Moderadamente
- ☐ 4- Bastante
- ☐ 5- Extremamente

15. No final desta aula senti-me inspirado(a). *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada ou muito pouco
- ☐ 2- Um pouco
- ☐ 3- Moderadamente
- ☐ 4- Bastante
- ☐ 5- Extremamente

13. No final desta aula senti-me encantado(a). *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada ou muito pouco
- ☐ 2- Um pouco
- ☐ 3- Moderadamente
- ☐ 4- Bastante
- ☐ 5- Extremamente

16. No final desta aula senti-me nervoso(a). *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada ou muito pouco
- ☐ 2- Um pouco
- ☐ 3- Moderadamente
- ☐ 4- Bastante
- ☐ 5- Extremamente

17. No final desta aula senti-me determinado(a). *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada ou muito pouco
- ☐ 2- Um pouco
- ☐ 3- Moderadamente
- ☐ 4- Bastante
- ☐ 5- Extremamente

20. No final desta aula senti-me amedrontado(a). *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada ou muito pouco
- ☐ 2- Um pouco
- ☐ 3- Moderadamente
- ☐ 4- Bastante
- ☐ 5- Extremamente

18. No final desta aula senti-me trémulo (hesitante). *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada ou muito pouco
- ☐ 2- Um pouco
- ☐ 3- Moderadamente
- ☐ 4- Bastante
- ☐ 5- Extremamente

19. No final desta aula senti-me ativo(a). *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1- Nada ou muito pouco
- ☐ 2- Um pouco
- ☐ 3- Moderadamente
- ☐ 4- Bastante
- ☐ 5- Extremamente

Anexo 31- Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

O presente documento tem como objetivo assegurar o consentimento informado dos alunos e respetivos encarregados de educação para a participação num estudo de investigação desenvolvido por uma professora estagiária de Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, a realizar o seu Estágio Profissional na Escola Secundária, no âmbito do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O estudo será acompanhado pelo professor cooperante e professor responsável pela turma, Professor Arsénio Barros.

Responsável: Professora Estagiária Rita Ferreira.

Objetivo do Estudo: Analisar a influência das aulas de Educação Física de carácter competitivo e cooperativo no comportamento e no estado emocional dos alunos.

Tipo e modo de participação: Para a realização do estudo, será solicitada a participação do(a) aluno(a) nas aulas de Educação Física, bem como o preenchimento de um questionário sobre o seu estado emocional após a aula. As questões a colocar procurarão perceber quais os sentimentos dos participantes relativamente à sessão e não terão qualquer função avaliativa. Durante as aulas, a professora estagiária responsável procederá ao preenchimento de uma grelha de observação, com o objetivo de registar determinados comportamentos dos alunos ao longo das mesmas. A participação neste estudo não envolve quaisquer riscos e é voluntária, podendo o aluno recusar ou retirar-se da participação em qualquer momento sem penalizações. Além disso, o aluno é livre de interromper a sua participação a qualquer momento.

Confidencialidade e anonimato: Os dados recolhidos serão armazenados de forma confidencial, o que significa que o nome dos participantes não será revelado e ninguém será capaz de identificar as suas respostas. Os dados recolhidos serão analisados apenas no âmbito do projeto de investigação, podendo vir a ser posteriormente publicados ou utilizados para fins académicos. Os dados serão destruídos após a sua análise, que se prevê decorrer num período máximo de quatro meses.

Em caso de dúvidas (perguntas ou comentários) sobre o estudo, deverá contactar o professor responsável pelo mesmo:

- Rita Ferreira: up202402853@fade.up.pt

Grata pela colaboração!

(Rita Ferreira)

-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas. Foi-me garantida a possibilidade do meu educando, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, ACEITO que o meu educando participe neste estudo e PERMITO a utilização dos seus dados, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela professora estagiária responsável.

Nome do Encarregado de Educação:

Assinatura do Encarregado de Educação:

Declaro que li e compreendi o conteúdo deste documento e estou consciente do tipo e forma de participação no estudo. Sinto-me completamente esclarecido(a) e informado(a) sobre os propósitos do estudo em questão, ACEITANDO por isso, participar voluntariamente.

Nome do Aluno:

Assinatura do Aluno: