

A Estrada que me fez Professor

A construção da identidade docente no estágio profissional em Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

João Pedro de Sousa Leite

Porto, junho de 2026

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Leite, J. (2026). *A estrada que me fez Professor: A construção da identidade docente no estágio profissional em Educação Física*. Porto: J. Leite. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; INCLUSÃO; DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ALUNOS; PROFESSOR REFLEXIVO.

Dedicatória

À minha família, pelo apoio incondicional ao longo de todo o meu percurso.

Aos meus pais e ao meu irmão, pelos valores transmitidos e por nunca
deixarem de acreditar em mim.

Esta conquista também é vossa.

Agradecimentos

Ao longo do nosso percurso, vamos percebendo que tudo o que alcançamos raramente é fruto apenas do nosso esforço. Há sempre pessoas que, de diferentes formas, nos acompanham, nos orientam e nos ajudam a seguir em frente, mesmo nos momentos mais exigentes.

Este percurso não foi exceção. Foram várias as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta etapa fosse possível e para o crescimento pessoal e profissional que dela resultou. A todos eles deixo o meu sincero agradecimento.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), pela formação proporcionada ao longo destes anos e pelo papel que teve na minha preparação académica e profissional.

À Professora Orientadora, pela orientação, pela disponibilidade e pelos contributos ao longo de todo este processo. A sua capacidade de questionar, orientar e estimular a reflexão foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho e para o meu crescimento enquanto professor em formação.

À Professora Cooperante, pela forma como me acolheu na escola e pela partilha da sua experiência ao longo do estágio. A sua orientação, os conselhos e a confiança demonstrada tiveram um papel importante no desenvolvimento da minha prática pedagógica.

Aos meus colegas do Núcleo de Estágio, Cristiano, Nuno e João Pacheco, pela partilha diária, pela entajuda e pelos momentos vividos ao longo desta experiência.

Aos colegas do Núcleo de Estágio 2, Miguel, Pedro e Rodrigo, pela convivência e pela troca de experiências ao longo deste período.

Aos professores do Grupo Disciplinar de Educação Física, pela forma como me acolheram na escola e pela disponibilidade demonstrada durante o estágio.

Aos meus pais e ao meu irmão, pelo apoio incondicional, pelos valores que me transmitiram e por sempre acreditarem em mim.

À minha família e aos meus amigos, pelo incentivo, compreensão e presença ao longo deste caminho.

À Cristina Martins, pelo incentivo e apoio que me deu num momento importante do meu percurso, tendo sido uma das pessoas que me motivou a dar este passo e a iniciar este mestrado.

À minha namorada, Catarina, pelo apoio, paciência e compreensão demonstrados ao longo deste processo.

Por fim, aos meus dois avôs paternos, que já partiram, mas cujos ensinamentos e valores continuarão sempre presentes no meu caminho.

A todos, o meu sincero obrigado.

Índice Geral

Dedicatória	III
Agradecimentos	IV
Índice de Anexos	VIII
Índice de Tabelas.....	X
Resumo.....	XI
Abstract	XII
Lista de Abreviaturas	XIII
1 – Introdução - O início da viagem	1
2 – Enquadramento Pessoal - O condutor antes da partida.....	3
2.1 – O condutor	3
2.2 – Expectativas iniciais - A rota imaginada	6
3 – Enquadramento Institucional – A estrada onde a viagem acontece.....	7
3.1 – A minha Escola – O território da viagem	7
3.2 – Núcleo de Estágio – A viagem em caravana.....	9
3.3 – A Turma residente – Os primeiros passageiros	11
3.4 – A Turma partilhada- Novos passageiros, novos percursos.....	13
3.5 - A Experiência no 2.º Ciclo — Novos Contextos de Aprendizagem e Passageiros Mais Jovens.....	15
4 – Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	16
4.1 – Conceção do Ensino de EF – A direção da viagem	17
4.2 - Enquadramento Operacional – Conduzir o processo de ensino	19
4.3 – Implementação – Conduzir o processo de ensino	28
4.4 – Avaliação – Ajustar o percurso	31
4.5 – Observação e Reflexão – Ler a estrada e interpretar o percurso	34

5 – Área 2 – Participação na escola e relações com a comunidade –	
Paragens ao longo da estrada	38
5.1 – Atividades do NE – Viagens em conjunto.....	39
5.2 – Direção de Turma – O cinto de segurança	44
6 – Área 3 - Investigação em contexto escolar – O mapa que ajuda a ler a	
estrada	47
Resumo.....	47
Abstract	48
6.1. Introdução.....	49
6.2. Metodologia	51
6.3. Resultados.....	57
6.4. Discussão	62
6.5. Conclusão.....	65
6.6. Referências Bibliográficas.....	65
7 – Considerações Finais – A última paragem	68
8 – Referências Bibliográficas	70
9 – Anexos	XV

Índice de Anexos

Anexo 1 – Infraestruturas da Escola Cooperante	XV
Anexo 2 – Distribuição dos espaços.....	XVI
Anexo 3 – Planeamento anual da Turma Residente.....	XVII
Anexo 4 – Calendário das atividades	XVIII
Anexo 5 – Unidade Didática.....	XIX
Anexo 6 – Exemplo de um regulamento da uma Competição Intraturma.....	XX
Anexo 7 – Plano de Aula.....	XXI
Anexo 8 – Fichas de Observação dos alunos	XXII
Anexo 9 – <i>Skillcards</i>	XXIII
Anexo 10 – Exemplos de tabelas disponibilizadas em aula relativamente à Competição intraturma	XXIV
Anexo 11 – Relatório de dispensa da aula	XXV
Anexo 12 – Exemplos de estratégias utilizadas associadas ao MED	XXVI
Anexo 13 – Mapeamento da parte inicial das aulas.....	XXVII
Anexo 14 – Grelha de Avaliação Diagnóstica	XXVIII
Anexo 15 – Grelhas de Avaliação Formativa	XXIX
Anexo 16 – Grelhas de Avaliação Sumativa	XXX
Anexo 17 – Exemplo de grelha de avaliação de uma modalidade da EC....	XXXI
Anexo 18 – Exemplos de fichas de autoavaliação e de heteroavalição.....	XXXII
Anexo 19 – Observação.....	XXXIII
Anexo 20 – Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo	XXXIV
Anexo 21 – Documento orientador da Semana Desportiva.....	XXXV
Anexo 22 – Cronograma da Semana Desportiva.....	XXXVI
Anexo 23 – Atividade Hyrox	XXXVII

Anexo 24 – Atividade outubro rosa e novembro azul.....	XXXVIII
Anexo 25 – Sarau Gímico	XXXIX
Anexo 26 – Atividades na Turma Partilhada	XL
Anexo 27 – Algumas atividades desenvolvidas no âmbito da Direção de Turma	XLI
Anexo 28 – Questionário inicial do Projeto de Estudo	XLII
Anexo 29 – Entrevista em grupo focal.....	XLIII
Anexo 30 – Atividade das camisolas de grupo.....	XLIV

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Estratégias pedagógicas implementadas ao longo da PES	30
Tabela 2 - Estatística descritiva das diferentes variáveis no pré-teste e pós-teste	57
Tabela 3 - Resultados do teste de Wilcoxon para comparação entre o pré-teste e o pós-teste nas dimensões de coesão	58

Resumo

O presente Relatório de Estágio, intitulado *A Estrada que me fez Professor: A construção da identidade docente no estágio profissional em Educação Física*, foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este documento resulta do percurso formativo desenvolvido durante o Estágio Profissional, realizado numa escola do concelho de Penafiel, e tem como objetivo descrever e refletir sobre o processo de construção da identidade profissional docente do estudante estagiário. Ao longo do estágio, o estudante estagiário teve a oportunidade de planear, lecionar, avaliar e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Educação Física, assumindo progressivamente responsabilidades na condução das aulas e na gestão das dinâmicas do contexto escolar. O relatório aborda igualmente o envolvimento na comunidade educativa, através da participação em diferentes atividades e iniciativas promovidas pela escola. Paralelamente, foi desenvolvido um estudo centrado na análise da coesão de grupo nas aulas de Educação Física, procurando compreender de que forma determinadas estratégias pedagógicas podem contribuir para melhorar as relações intra-turma e promover um ambiente de aprendizagem mais cooperativo. De forma global, o estágio profissional constituiu uma etapa fundamental no desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor, contribuindo para a consolidação de competências pedagógicas e para a construção de uma prática docente reflexiva e contextualizada.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADE DOCENTE, COESÃO DE GRUPO.

Abstract

This school placement report, entitled “The Road That Made Me a Teacher: The Construction of Teacher Identity in Physical Education School Placement”, was developed within the scope of the Master’s Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. This document results from the formative pathway developed during the school placement, carried out in a secondary school located in the municipality of Penafiel, and aims to describe and reflect upon the process of professional identity construction of the preservice teacher. Throughout the school placement, the preservice teacher had the opportunity to plan, teach, assess and reflect on the teaching–learning process in Physical Education, progressively assuming greater responsibility in leading lessons and managing the dynamics of the school context. The report also addresses the involvement in the school community through participation in several school activities and initiatives. Additionally, a research focused on group cohesion in Physical Education classes was conducted, aiming to understand how pedagogical strategies may contribute to improving intra-class relationships and promoting a more cooperative learning environment. Overall, the school placement represented a fundamental stage in the personal and professional development of the future teacher, contributing to the consolidation of pedagogical competences and to the development of a more reflective and contextualised teaching practice.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT, PHYSICAL EDUCATION, TEACHER IDENTITY, GROUP COHESION.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Atividade Física

ARE – Atividades Rítmicas Expressivas

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EdP – Ensino de Pares

EF – Educação Física

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS – Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano de Aula

PAn – Planeamento Anual

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PC – Professor(a) Cooperante

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professora Orientadora

REP – Relatório de Estágio Profissional

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

1 – Introdução - O início da viagem

A formação de um professor pode ser entendida como uma viagem. Tal como numa estrada percorrida ao longo do tempo, este percurso é marcado por diferentes etapas, desafios e aprendizagens que contribuem progressivamente para a construção da identidade profissional docente. Ao longo deste caminho surgem momentos de avanço, de dúvida e de reajustamento, que exigem reflexão e capacidade de adaptação. No contexto da formação inicial de professores de Educação Física (EF), o Estágio Profissional (EP) constitui uma etapa fundamental na transição entre a formação académica e o exercício da profissão docente.

O presente Relatório de Estágio Profissional (REP) surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Estágio Profissional (EP), integrada no segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este documento procura apresentar e refletir criticamente sobre o percurso desenvolvido ao longo do estágio, analisando as experiências vividas em contexto real de ensino e o contributo destas para o desenvolvimento das competências profissionais necessárias ao exercício da docência em EF.

No âmbito da formação inicial de professores, o EP assume um papel central no desenvolvimento profissional dos futuros docentes. Ao proporcionar contacto direto com o contexto escolar, permite aos estudantes estagiários (EE) confrontarem-se com a complexidade da prática pedagógica e com as exigências inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o estágio constitui um momento determinante na construção da identidade profissional docente, possibilitando a articulação entre os conhecimentos adquiridos na formação académica e a sua mobilização em contexto real de ensino (Batista & Queirós, 2013).

Esta perspetiva encontra suporte na literatura da formação de professores, que tem destacado a importância de aproximar a formação académica da prática profissional. Nesta linha de pensamento, Nóvoa (2009) defende que a formação de professores deve desenvolver-se em estreita ligação

com os contextos reais da profissão e com o trabalho desenvolvido nas escolas. Como refere o autor, “a formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar” (Nóvoa, 2009, p. 4). Desta forma, a aprendizagem da profissão docente constrói-se através da experiência, da reflexão sobre a prática e da participação ativa nos contextos educativos.

Neste processo assume particular relevância o desenvolvimento da profissionalidade docente que se constrói ao longo da formação e da experiência profissional através da mobilização de conhecimentos, valores e princípios éticos que orientam a ação pedagógica e sustentam a tomada de decisões no contexto educativo. Neste sentido, a formação inicial assume um papel fundamental promovendo não apenas o desenvolvimento de competências pedagógicas, mas também a reflexão sobre os valores e responsabilidades associados ao exercício da profissão docente (Queirós, 2014).

No caso específico da EF, esta reflexão assume particular importância, uma vez que a disciplina tem enfrentado desafios relacionados com o reconhecimento do seu valor educativo no contexto escolar. Torna-se, assim, fundamental reforçar a importância de colocar a aprendizagem no centro das práticas pedagógicas em EF, procurando proporcionar experiências educativas significativas para os alunos (Batista & Queirós, 2013). A EF deve, deste modo, contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo para além de competências motoras, aprendizagens sociais, cognitivas e culturais associadas à prática da atividade física (AF) e do desporto.

Paralelamente à prática pedagógica desenvolvida ao longo do estágio, o presente relatório integra ainda um estudo centrado na análise da coesão de grupo no contexto das aulas de EF. A investigação tem evidenciado que as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores podem influenciar significativamente o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem e as dinâmicas sociais que emergem no contexto das aulas (Barros et al., 2026). Neste sentido, compreender de que forma determinadas estratégias

pedagógicas podem contribuir para promover a coesão entre os alunos constitui um aspeto relevante no contexto do ensino da EF.

O presente REP encontra-se organizado de forma a apresentar e analisar o percurso desenvolvido ao longo do EP. Após esta introdução, apresenta-se o enquadramento pessoal e institucional do estágio. Seguidamente, são analisadas as diferentes áreas de intervenção desenvolvidas ao longo da prática de ensino supervisionada (PES). Posteriormente, é apresentado um estudo realizado no âmbito do EP, onde se descreve o problema de investigação, os procedimentos metodológicos adotados e a análise dos resultados obtidos. Por fim, o relatório termina com uma reflexão final sobre as principais aprendizagens realizadas ao longo deste percurso formativo.

Assim, o EP representa um percurso de descoberta e construção progressiva da identidade docente. Ao longo deste relatório procura-se revisitar essa viagem, procurando refletir sobre as experiências vividas, os desafios enfrentados e as aprendizagens construídas neste processo de formação.

2 – Enquadramento Pessoal - O condutor antes da partida

2.1 – O condutor

Eu sou o João Pedro de Sousa Leite, nascido a 12 de novembro de 1997, na freguesia de Fermentões, concelho de Guimarães. Tal como numa viagem, o percurso que conduz à profissão docente constrói-se a partir de experiências, aprendizagens e decisões que vão moldando progressivamente o caminho a seguir. No meu caso, esse percurso encontra-se profundamente marcado pela presença do desporto, não apenas enquanto prática motora, mas enquanto espaço estruturante de aprendizagem, socialização e construção de valores. Crescer num território fortemente identificado com o desporto e, em particular, com o futebol, contribuiu para que, desde cedo, esta modalidade assumisse um papel central no meu desenvolvimento pessoal.

Iniciei a prática de futebol aos cinco anos de idade, num contexto em que o compromisso com o treino, o respeito pelas regras e a pertença ao grupo se

afirmaram como aprendizagens fundamentais. Um momento particularmente significativo desse percurso ocorreu em 2008, aquando da participação na *Danone Nations Cup* (Sub-12), experiência que me permitiu representar Portugal num contexto competitivo internacional. Mais do que o valor competitivo do evento, esta vivência contribuiu para a consolidação de um conjunto de valores que permanecem estruturantes na minha forma de estar: esforço, resiliência, responsabilidade e crença no trabalho contínuo. O lema associado a essa experiência — *“Believe in your dreams”* — passou a assumir, para mim, um significado que ultrapassa a dimensão simbólica, traduzindo-se na convicção de que os sonhos exigem compromisso, consistência e capacidade de reflexão crítica sobre o próprio percurso.

Após a conclusão da escolaridade obrigatória, mantive a intenção de prosseguir um percurso ligado ao desporto, embora esse caminho não se tenha afirmado de forma imediata. Durante alguns anos, desempenhei funções em diferentes contextos profissionais, experiência que contribuiu para o desenvolvimento de competências transversais, como a responsabilidade, a resiliência e a gestão de contextos exigentes. Ainda assim, a ligação ao desporto manteve-se constante, tornando-se progressivamente evidente que a minha realização pessoal se encontrava menos na prática em si e mais na dimensão educativa do desporto.

Em 2019, ingressei na Licenciatura em Desporto e Educação Física no Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF), percurso que concluí em 2021. Esta etapa decorreu num período particularmente desafiante, marcado pela pandemia de COVID-19, o que exigiu capacidade de adaptação e reforçou a importância da autonomia e da responsabilidade individual no processo de aprendizagem. Foi neste contexto que comecei a consolidar uma visão mais clara sobre o papel do professor de EF, entendendo-o como um mediador de aprendizagens e não apenas como um transmissor de conteúdos.

Nos anos subsequentes, mantive uma ligação ativa ao desporto, sobretudo em contextos de ginásio e treino personalizado, bem como no futebol, conciliando a experiência enquanto jogador num contexto distrital com a

intervenção como treinador de formação. Apesar da relevância destas experiências, foi no contacto com a formação de jovens jogadores que reconheci, de forma mais clara, que o ensino constituía o núcleo central da minha motivação profissional. Ensinar, acompanhar processos de aprendizagem e observar a evolução dos atletas revelou-se mais significativo do que qualquer objetivo de natureza exclusivamente competitiva.

Em 2024, essa consciência conduziu-me à decisão de ingressar no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Paralelamente, a experiência enquanto docente nas Atividades de Enriquecimento Curricular, no concelho de Guimarães, reforçou a convicção de que o ensino corresponde ao projeto profissional que pretendo desenvolver. Estas experiências permitiram-me compreender, de forma concreta, que ensinar implica sensibilidade pedagógica, capacidade de adaptação ao contexto e um compromisso ético com o desenvolvimento integral dos alunos.

Atualmente, reconheço-me como um professor em construção, consciente das minhas potencialidades e das áreas que exigem aprofundamento contínuo. Pretendo manter uma ligação ativa ao futebol, enquanto modalidade de eleição e domínio privilegiado, mas assumo como prioridade o exercício da docência em EF entendida como um espaço de formação humana, social e motora.

Acredito que a educação deve ser compreendida como um processo intrinsecamente ligado à própria experiência de vida, na medida em que as ideias são continuamente construídas e reconstruídas através da experiência, sendo que “ideas are not fixed and immutable elements of thought but are formed and re-formed through experience” (Kolb, 1984, p. 26). É nesta perspetiva que encaro o meu percurso profissional, não como um trajeto previamente definido, mas como uma viagem em permanente construção, na qual assumo o papel de condutor, responsável por orientar o percurso, tomar decisões e ajustar a direção em função das experiências vividas, sendo este caminho marcado pela adaptação, pela reflexão e pela aprendizagem contínua.

2.2 – Expectativas iniciais - A rota imaginada

Quando iniciei este EP, senti que estava finalmente a aproximar-me de um objetivo que ambicionava há muitos anos: lecionar e integrar-me verdadeiramente no contexto escolar. Naquele momento inicial, acreditava que o estágio representava um passo decisivo no percurso que vinha a construir, funcionando como o início de uma nova etapa do caminho que me conduziria à profissão docente.

Desde cedo, tinha a expectativa de me envolver em grande parte das atividades escolares. Queria observar, participar e ganhar experiência real, não só nas aulas, mas em tudo aquilo que faz parte do quotidiano educativo. Sempre considerei que a vida escolar ia muito para além do contexto de sala de aula ou do pavilhão e imaginava que esse contacto direto com a comunidade seria essencial para o meu crescimento pessoal e profissional.

Antes de iniciar o EP, trazia alguma apreensão quanto às condições da escola onde iria desenvolver esta etapa do percurso. Essa insegurança surgia tanto de relatos de colegas como das minhas experiências passadas enquanto aluno, em que nem sempre encontrei condições adequadas para a prática de EF. Mesmo assim, mantinha a esperança de encontrar um ambiente que me permitisse desenvolver um trabalho de qualidade, tanto a nível humano como material.

Tinha consciência de que iria enfrentar uma carga horária exigente e esperava ter de preparar documentos com regularidade, mantendo sempre um nível elevado de empenho e dedicação. A esta exigência juntava-se a distância da escola à minha cidade local (um percurso ainda longínquo), a preocupação de conciliar o estágio com a minha atividade como treinador de futebol, o que inicialmente me gerava alguma ansiedade. Apesar disso, acreditava que, com organização e disciplina, conseguiria equilibrar ambas as responsabilidades.

Entre as expectativas que mais valorizava, estava a vontade de transmitir aos alunos o gosto pela prática desportiva — algo que sempre fez parte da minha vida. Esperava conseguir mostrar-lhes a importância da AF e dos valores

associados ao Desporto, como o respeito, a cooperação e a superação pessoal, incentivando-os a serem ativos e saudáveis. Assim, desde o início, considerava que a EF teria um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, desse modo, tinha como objetivo principal transmitir esta mensagem aos alunos.

De uma forma geral, entrei neste estágio com a expectativa de estar à altura das responsabilidades que me esperavam. Acreditava que iria enfrentar desafios, cometer erros e aprender com cada um deles. Estava convicto de que teria muito a aprender com todos os docentes da escola, especialmente com a Professora Cooperante (PC), cuja experiência e orientação antecipava ser essencial para o meu desenvolvimento enquanto futuro professor. Neste sentido, encarava-me, desde o início, como o condutor deste percurso, consciente de que a rota inicialmente traçada poderia sofrer ajustamentos ao longo da experiência vivida.

3 – Enquadramento Institucional – A estrada onde a viagem acontece

3.1 – A minha Escola – O território da viagem

A escola cooperante (EC) onde decorreu o meu EP localiza-se no concelho de Penafiel e constituiu, desde o início, um contexto institucional totalmente novo, representando o território onde se começou a desenhar o percurso desta viagem. A inexistência de referências prévias relativamente à escola, aos seus espaços e aos seus profissionais implicou um processo de adaptação progressiva, assente na observação, na reflexão e na construção gradual de relações profissionais. Esta experiência permitiu-me compreender a escola enquanto organização educativa complexa, cuja dinâmica resulta da interação entre diferentes atores, estruturas organizacionais e contextos de ação que influenciam o funcionamento da instituição e o desenvolvimento do processo educativo (Lima, 2008).

A EC apresenta uma oferta educativa diversificada, abrangendo o 3.º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, tanto no ensino regular como no ensino profissional. Esta diversidade traduz-se numa população escolar heterogénea,

composta por alunos com diferentes percursos, interesses e contextos socioculturais.

No que respeita às infraestruturas da EC (Anexo 1) e recursos para a disciplina de EF, a escola dispõe de condições que permitem a implementação de contextos de prática variados e relevantes para a aprendizagem dos alunos. Entre estes destacam-se, o pavilhão gimnodesportivo, a sala de ginástica e os espaços exteriores, aliados à possibilidade de utilização de instalações municipais através de protocolos, ampliam as oportunidades de aprendizagem.

Contudo, a existência de diferentes espaços de prática implicava também uma gestão cuidada da sua utilização ao longo do ano letivo. A elevada ocupação das infraestruturas desportivas obrigava a uma organização sistemática da distribuição das turmas pelos diferentes locais de prática, operacionalizada através de um sistema de rotatividade dos espaços (*roulement*) (Anexo 2), entendido como um mapa de distribuição que definia, de forma antecipada, a utilização dos diferentes espaços por cada turma. Este modelo organizacional permitia garantir uma utilização equilibrada das instalações disponíveis, assegurando que as diferentes turmas tinham acesso a contextos de prática diversificados ao longo do período letivo. Neste sentido, a utilização dos diferentes espaços da escola implicava uma constante adaptação do planeamento das aulas, procurando garantir que as tarefas propostas aos alunos se adequavam às características do contexto onde decorria a prática.

Para além das condições espaciais e materiais, importa também compreender a forma como a escola estrutura a sua ação educativa. Neste âmbito, assume particular relevância a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), estrutura responsável por apoiar a implementação de práticas educativas inclusivas e por promover respostas adequadas às necessidades específicas dos alunos. A EMAEI constitui um recurso organizacional de apoio à aprendizagem, promovendo uma abordagem integrada e colaborativa entre os diferentes intervenientes no processo educativo, procurando garantir que todos os alunos participem de forma plena

nas atividades escolares e tenham acesso a condições de aprendizagem ajustadas às suas necessidades (Direção-Geral da Educação, 2020).

No que concerne ao Projeto Educativo da EC (2022–2026) da EC, destaca-se a valorização da formação integral dos alunos, assente em valores como a cidadania, a responsabilidade e a cooperação. Em particular, enfatiza a intenção de “criar condições de aprendizagem, iniciativa e espírito crítico dos alunos e de todos os elementos da comunidade educativa” (Projeto Educativo da Escola Cooperante, 2022–2026, p. 9).

3.2 – Núcleo de Estágio – A viagem em caravana

O Núcleo de Estágio (NE) assumiu um papel muito relevante no meu processo de formação ao longo do EP, constituindo-se como um espaço privilegiado de partilha, cooperação e reflexão sobre a prática pedagógica. Mais do que um simples grupo de trabalho, o NE funcionou como um contexto de aprendizagem colaborativa, no qual os diferentes EE, em articulação com a PC e com a Professora Orientadora (PO), foram desenvolvendo o seu conhecimento profissional ao longo das experiências vividas no contexto real de ensino. Neste sentido, a experiência vivida no NE permitiu confirmar a importância da colaboração, da supervisão e da reflexão conjunta no desenvolvimento profissional dos futuros professores, aspetos igualmente destacados por Batista e Queirós (2013).

Paralelamente, os debates com os restantes EE também tiveram um contributo muito relevante neste processo. A partilha de experiências, a discussão de dificuldades comuns, a comparação entre diferentes formas de intervenção e a reflexão sobre situações vividas nas aulas permitiram alargar o olhar sobre a prática pedagógica. Muitas vezes, aquilo que inicialmente surgia como uma dificuldade individual acabou por ser compreendido à luz das experiências dos colegas, permitindo relativizar problemas, encontrar novas estratégias e pensar a ação pedagógica de forma mais segura.

Neste sentido, o NE funcionou como uma pequena comunidade de prática, na qual a aprendizagem profissional não ocorreu de forma isolada, mas antes em interação constante com os outros (Alves et al., 2017). A participação ativa nas dinâmicas do estágio e a troca de experiências com colegas que enfrentavam desafios semelhantes contribuíram para enriquecer o processo formativo e para desenvolver uma postura mais crítica e reflexiva relativamente à prática pedagógica. Este ambiente de colaboração permitiu compreender que muitas das aprendizagens realizadas durante o estágio resultaram não apenas das experiências individuais, mas também das oportunidades de reflexão e construção conjunta do conhecimento.

Tal como referem Batista e Queirós (2013), o EP constitui um contexto privilegiado de formação, orientado para o desenvolvimento de professores capazes de analisar criticamente a sua prática e de justificar as suas decisões pedagógicas à luz das exigências da profissão docente. Neste processo, os momentos de reflexão partilhada com os colegas, a PC e a PO revelaram-se fundamentais para questionar opções, repensar estratégias e consolidar aprendizagens que dificilmente teriam sido alcançadas de forma isolada.

Deste modo, o NE revelou-se muito mais do que uma simples estrutura organizativa do EP, afirmando-se como um espaço de crescimento pessoal, no qual a cooperação, a supervisão e a reflexão partilhada tiveram um papel decisivo na minha formação. O NE pode ser entendido como a caravana que acompanhou esta viagem. Cada EE assumiu o papel de condutor do seu próprio percurso, mas sempre integrado num caminho comum, como numa caravana em que diferentes carros seguem alinhados rumo ao mesmo destino. Este percurso conjunto, marcado pelo apoio mútuo e pela partilha de experiências, tornou o caminho mais seguro, mais rico e mais diversificado. Foi nesta articulação entre o percurso individual e a construção coletiva que o NE se afirmou como um dos pilares mais marcantes do meu EP.

3.3 – A Turma residente – Os primeiros passageiros

No início do EP foi-me atribuída, pela PC, uma turma residente, do 10.º ano de escolaridade, com a qual desenvolvi a maior parte da minha PES ao longo do ano letivo. A turma A do 10.º ano, era constituída inicialmente por 28 alunos, dos quais 15 eram do sexo feminino (53,6%) e 13 do sexo masculino (46,4%), com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, sendo a idade média aproximadamente 14,8 anos.

Relativamente ao percurso escolar dos alunos, a turma apresentava, de um modo geral, um percurso regular, não se registando retenções no ano de escolaridade em curso. Ainda assim, apesar destes indicadores aparentemente positivos, rapidamente se tornou evidente que a dinâmica do grupo apresentava algumas particularidades que exigiram uma atenção pedagógica cuidada ao longo do ano letivo. Neste sentido, tornou-se fundamental conhecer melhor os alunos e ajustar a intervenção pedagógica às suas características concretas, uma vez que a ação do professor se constrói em estreita ligação com o contexto real de ensino.

Um dos aspetos mais relevantes na caracterização desta turma prende-se com o facto de quase todos os alunos terem ingressado nesta escola provenientes de outro estabelecimento de ensino, à exceção de um aluno que foi posteriormente integrado na turma. Esta situação fez com que, no início do ano letivo, muitos alunos se encontrassem ainda num processo de adaptação não apenas a um novo ciclo de ensino, mas também a uma nova realidade escolar, com diferentes professores, espaços e rotinas institucionais.

Esta fase inicial de integração tornou-se visível em diferentes momentos da PES. Numa das primeiras semanas de intervenção, registei que:

“...o exercício preparatório para o Corta-Mato exigiu mais tempo do que o previsto devido ao desconhecimento do percurso pelos alunos, uma vez que muitos são novos na escola” (Reflexão semanal – Semana 5, 13-17 de outubro)

Para além do processo de adaptação ao novo contexto escolar, a turma apresentava também alguns desafios ao nível das dinâmicas socioemocionais.

Sendo um grupo relativamente recente, foi possível observar, numa fase inicial, algumas dificuldades na organização do trabalho coletivo, na cooperação entre pares e na construção de um sentimento de pertença à turma. Perante este enquadramento, tornou-se evidente a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas que promovessem a cooperação, a integração e o fortalecimento das relações interpessoais no seio da turma, que serão abordadas na temática da operacionalização.

Acresce ainda que, ao longo do ano letivo, se verificaram alterações na composição da turma, com a saída de dois alunos e a entrada de três novos elementos. Entre estes alunos encontrava-se um estudante com características associadas ao Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), situação que exigiu uma atenção pedagógica acrescida na gestão das atividades e na adaptação de algumas estratégias de ensino. Como registei numa das reflexões semanais,

“...a dinâmica do jogo 3x3 evidenciou alguns comportamentos desviantes e falta de envolvimento, nomeadamente do aluno com espectro de Autismo, cuja recusa em cumprir as regras exigiu intervenção direta e o apoio da Professora Cooperante” (Reflexão semanal – Semana 5, 13-17 de outubro).

Numa fase inicial, o nível de envolvimento dos alunos nas atividades apresentava-se algo irregular, sendo possível observar momentos de menor participação, dispersão e dificuldade em manter o foco nas tarefas propostas. Ao longo da PES, fui, no entanto, observando uma evolução progressiva no envolvimento dos alunos, sendo evidente que, quando as tarefas estavam bem estruturadas e os objetivos claramente compreendidos, o nível de empenho aumentava de forma significativa. Como referi numa das reflexões semanais,

“...os alunos demonstraram um compromisso e interesse superiores aos observados em aulas anteriores, participando de forma consistente nas atividades” (Reflexão semanal – Semana 6, 20-24 de outubro)

Neste percurso, fui progressivamente percebendo que os alunos assumem um papel central no processo de ensino-aprendizagem. Tal como numa viagem, em que os passageiros influenciam o ambiente dentro do carro,

também os alunos moldam diariamente o clima da aula, o ritmo da aprendizagem e as próprias decisões pedagógicas do professor. São eles que sentem cada aceleração do processo educativo, que reagem às travagens necessárias para corrigir comportamentos ou consolidar conteúdos, e que, muitas vezes, questionam o trajeto definido.

Assim, tal como numa viagem, os alunos foram os passageiros deste percurso pedagógico. Houve momentos em que acompanharam o trajeto com entusiasmo e mostravam-se envolvidos, outros em que foi necessário reajustar o ritmo ou redefinir o caminho. Contudo, foi precisamente nessa interação constante entre professor e alunos que esta experiência ganhou verdadeiro sentido, reforçando a ideia de que ensinar é, acima de tudo, um processo partilhado de construção e aprendizagem.

3.4 – A Turma partilhada- Novos passageiros, novos percursos

Para além da turma residente, ao longo do EP tive também oportunidade de lecionar aulas numa turma partilhada com os restantes EE e com a PC, uma turma pertencente ao 10.º ano de escolaridade de dois cursos profissionais distintos.

Tal como é característico do ensino profissional, esta turma apresentava algumas especificidades ao nível da sua organização curricular, nomeadamente através de um modelo de avaliação modular, no qual os conteúdos eram estruturados em diferentes módulos, sendo avaliados progressivamente à medida que eram concluídos.

Para além destas particularidades, a turma evidenciava também características próprias ao nível comportamental e motivacional. Nas reuniões iniciais de conselho de turma, foi possível perceber que se tratava de um grupo com alguma tendência para comportamentos inquietos e com histórico de indisciplina. Esta perceção foi confirmada nas primeiras intervenções, nas quais a gestão da turma se revelou particularmente exigente. Como registei numa das reflexões semanais,

“A gestão da turma revelou-se particularmente desafiante, dado o comportamento inquieto dos alunos” (Reflexão semanal – Semana 1, 11-19 de setembro).

Para além da dimensão comportamental, também ao nível da motivação e do envolvimento inicial foi possível identificar algumas fragilidades, sendo evidente, numa fase inicial, uma menor predisposição para a participação nas tarefas e um compromisso irregular com as atividades propostas. Neste sentido, tornou-se necessário ajustar a intervenção pedagógica, privilegiando estratégias mais dinâmicas, tarefas claramente estruturadas e uma maior proximidade na relação pedagógica, de forma a captar a atenção dos alunos e promover o seu envolvimento.

No que respeita à organização pedagógica das aulas, a intervenção nesta turma desenvolveu-se através de um modelo de trabalho partilhado entre a PC e os EE. Neste contexto, a planificação das aulas era realizada pela PC, sendo posteriormente discutida nas reuniões do NE, onde eram definidos os objetivos da aula, a organização das tarefas e a forma como os diferentes EE iriam participar na condução da aula, evidenciando a importância da partilha e da interação na construção do conhecimento profissional em contexto de formação (Alves et al., 2017).

Após este momento de preparação, a lecionação das aulas era assegurada pelos EE, que operacionalizavam as atividades previamente definidas. Em muitas das sessões, a turma era organizada em pequenos grupos de trabalho, permitindo que cada EE acompanhasse um grupo específico de alunos ou assumisse a responsabilidade pela condução de uma determinada parte da aula.

Esta dinâmica permitiu desenvolver um trabalho pedagógico colaborativo entre os diferentes elementos do NE, promovendo momentos de partilha, observação e reflexão conjunta sobre o processo de ensino.

De uma forma geral, a intervenção nesta turma permitiu contactar com um contexto educativo distinto daquele vivido com a turma residente, possibilitando

uma compreensão mais alargada da diversidade de realidades presentes no contexto escolar e contribuindo para o desenvolvimento de competências associadas à gestão de grupos e à condução da aula em contextos pedagógicos diferenciados (Lima, 2008).

A turma partilhada representou novos passageiros e novos percursos dentro da mesma viagem. Embora o destino pedagógico fosse comum, cada grupo de passageiros trouxe dinâmicas, ritmos e características próprias, exigindo capacidade de adaptação e sensibilidade pedagógica para ajustar o percurso às necessidades do grupo.

3.5 - A Experiência no 2.º Ciclo — Novos Contextos de Aprendizagem e Passageiros Mais Jovens

A experiência pedagógica no 2.º ciclo constituiu um momento particular do meu percurso na PES, permitindo-me contactar com um contexto educativo distinto, representando um momento em que a viagem passou a integrar passageiros mais jovens, exigindo uma condução mais ajustada, atenta e orientadora, capaz de responder às necessidades específicas de cada etapa do percurso.

Esta intervenção ocorreu numa turma do 6.º ano de escolaridade, caracterizada por alunos mais jovens e por dinâmicas próprias desta faixa etária, evidenciando características distintas ao nível comportamental, relacional e organizacional da aula. Esta experiência decorreu ao longo de 10 aulas, sendo que cinco foram lecionadas por mim, enquanto nas restantes assumi um papel de observação da intervenção do colega estagiário.

A turma era constituída por 21 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. De acordo com os dados disponibilizados pela escola, a maioria dos alunos apresentava nacionalidade portuguesa, verificando-se, ainda assim, alguma diversidade no seio do grupo. Do ponto de vista etário, tratava-se de um grupo em fase de transição entre a infância e a adolescência, caracterizado por uma forte necessidade de movimento, interação e orientação

constante no decorrer das atividades. Este conjunto de características refletia um contexto típico do 2.º ciclo, no qual as dinâmicas de funcionamento da aula tendem a ser mais dependentes da estruturação e orientação do professor, reforçando a necessidade de adequar o ensino às características e necessidades específicas dos alunos.

Importa referir que esta experiência decorreu num regime de partilha da turma com um colega do NE, o que implicou uma alternância de papéis ao longo das aulas. Em metade das sessões desempenhei o papel de observador da intervenção pedagógica do colega estagiário, enquanto nas restantes aulas assumi a responsabilidade pela condução da aula, invertendo-se posteriormente estes papéis. Esta dinâmica permitiu potenciar o processo de aprendizagem profissional sustentado na experiência e na reflexão crítica sobre a ação (Valério et al., 2024).

Paralelamente, o planeamento das UD das modalidades previamente propostas, de Voleibol e Badminton, foi desenvolvido de forma conjunta pelos dois EE, sendo posteriormente validado pela PC e pela professora titular da turma, garantindo a adequação das propostas às características dos alunos e às orientações da disciplina e da escola.

De forma global, esta experiência possibilitou o contacto com uma realidade educativa distinta, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das especificidades do ensino em diferentes níveis de escolaridade e das exigências associadas à adaptação da prática pedagógica a diferentes contextos de ensino, reforçando o papel do professor enquanto agente capaz de ajustar a sua intervenção às necessidades dos alunos e às particularidades do contexto educativo (Farias et al., 2024).

4 – Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

A área 1 remete à organização e gestão do ensino e da aprendizagem e assume-se como o núcleo central da intervenção pedagógica, na medida em que é neste domínio que se estruturam e concretizam as decisões que orientam o

processo de ensino. Desde a forma como o ensino é concebido, passando pelo planeamento e pela sua implementação, até aos processos de avaliação, observação e reflexão, todas estas dimensões concorrem para a construção de uma prática pedagógica intencional e ajustada. Assim, esta área representa toda operacionalização e condução desta viagem. Mais do que seguir um percurso previamente definido, implica tomar decisões constantes, ajustar o trajeto em função das circunstâncias e garantir que todos os passageiros se mantêm envolvidos e a progredir ao longo do trajeto. Nos pontos seguintes, serão abordadas as diferentes dimensões que sustentam este processo, evidenciando a forma como foram pensadas, operacionalizadas e ajustadas ao longo da PES.

4.1 – Conceção do Ensino de EF – A direção da viagem

Antes de iniciar qualquer percurso, torna-se fundamental definir a direção a seguir. No contexto do ensino, esta direção corresponde à forma como o professor entende a EF, o seu papel e o papel dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Tal como numa viagem, em que o rumo escolhido condiciona todas as decisões ao longo do trajeto, também a conceção de ensino assume um papel determinante na orientação da prática pedagógica, influenciando a forma como o ensino é pensado, organizado e conduzido ao longo do processo.

Durante décadas, o ensino da EF foi marcado por modelos tradicionais, nos quais os alunos assumiam um papel maioritariamente passivo no processo de aprendizagem, com pouca participação na tomada de decisão (Villafaña-Samper et al., 2026). Esta forma de encarar o ensino da disciplina tende a limitar o seu potencial educativo, reduzindo-a, muitas vezes, à execução técnica de habilidades motoras. No entanto, a EF pode e deve ir além dessa perspetiva, afirmando-se como um espaço privilegiado para a construção de experiências com sentido para os alunos, que promovam o envolvimento, a motivação e o desenvolvimento integral.

Face a estas limitações, tem-se assistido a uma evolução nas abordagens pedagógicas em EF, marcada pela transição de modelos centrados no professor

para modelos centrados no aluno (Silva et al., 2021). Esta transformação pressupõe que o aluno deixe de ser um mero executante das tarefas propostas, passando a assumir um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem, participando na tomada de decisão e na construção do seu próprio percurso. Neste enquadramento, o ensino tende a privilegiar contextos mais dinâmicos e interativos, nos quais os alunos são desafiados a compreender, decidir e agir em função das exigências das situações propostas. Paralelamente, reconhece-se que “teaching is a dynamic and complex act” (Williams & Ovens, 2024, p. 295), exigindo ao professor a capacidade de tomar decisões ajustadas ao contexto e às características dos alunos.

Neste enquadramento, a minha conceção de ensino em EF assenta numa perspetiva centrada no aluno, na qual este assume um papel ativo na construção do seu próprio processo de aprendizagem. Mais do que um simples transmissor de conteúdos, o professor deve assumir-se como um facilitador da aprendizagem, criando condições para que os alunos participem, reflitam, tomem decisões e desenvolvam progressivamente a sua autonomia (Bessa et al., 2026).

Neste sentido, procuro que as minhas aulas promovam não só o desenvolvimento das competências motoras, mas também a capacidade de os alunos compreenderem o jogo, tomarem decisões e se envolverem ativamente nas tarefas propostas. Paralelamente, esta visão do ensino encontra-se alinhada com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), que preconiza a formação de “pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Direção-Geral da Educação, 2017, p. 5), valorizando o desenvolvimento de competências que integram conhecimentos, capacidades e atitudes essenciais para a vida em sociedade.

Assim, o ensino deve ser entendido como um processo dinâmico, no qual as estratégias utilizadas são constantemente ajustadas em função das características da turma, dos objetivos definidos e das respostas dos alunos. Esta forma de encarar o ensino permite não só aumentar o envolvimento dos

alunos, mas também promover um maior sentido de responsabilidade, autonomia e participação ao longo das aulas.

Esta concepção de ensino constituiu o ponto de partida para a organização de todo o processo de ensino-aprendizagem ao longo do estágio. A forma como encaro o papel do aluno e do professor influenciou diretamente as decisões tomadas ao nível do planeamento, da definição de objetivos e da seleção das estratégias pedagógicas utilizadas. Neste sentido, tornou-se fundamental estruturar o ensino de forma coerente com estes princípios, garantindo que as opções metodológicas adotadas promovessem um papel ativo dos alunos, bem como o seu envolvimento e progressão ao longo do processo.

4.2 - Enquadramento Operacional – Conduzir o processo de ensino

Depois de definida a direção da viagem, o passo seguinte passa por perceber como organizar o processo de ensino, de modo a dar resposta às exigências da turma e aos objetivos definidos. Tal como numa viagem, não basta saber para onde se quer ir, é necessário organizar o percurso, antecipar decisões e ajustar o trajeto às circunstâncias. Neste sentido, o enquadramento operacional traduz a concepção anteriormente definida em ações concretas, orientando o planeamento, a implementação e a regulação do ensino. Assim, nos pontos seguintes, será apresentada a forma como organizei e conduzi este processo ao longo da PES, evidenciando as opções tomadas em coerência com a concepção de ensino assumida.

4.2.1 – O Planeamento – Traçar o caminho

Tal como numa viagem, em que é necessário definir previamente o percurso a seguir, também no ensino o planeamento assume um papel fundamental na organização da ação pedagógica. Traçar o caminho implica pensar antecipadamente o que se pretende alcançar e como se pretende estruturar esse percurso, permitindo ao professor orientar a sua intervenção de forma consciente ao longo do processo.

Neste sentido, o planeamento pode ser entendido como um processo orientador da ação docente, na medida em que organiza e dá direção à prática pedagógica. Como refere Bossle (2002), constitui “uma construção orientadora da ação docente, que [...] organiza e dá direção à prática coerente com os objetivos a que se propõe” (p. 31).

Para além disso, o planeamento assume-se como um instrumento essencial de apoio à tomada de decisão, permitindo estruturar o ensino de forma consistente e adequada às características dos alunos e do contexto. Neste sentido, Bento (2003) destaca a importância de planear as diferentes componentes do processo de ensino-aprendizagem à luz dos princípios pedagógicos e das condições concretas em que o ensino decorre.

Contudo, o planeamento não deve ser encarado como um processo rígido, mas sim como um instrumento ajustável às características da turma e às exigências do contexto. Ao longo da PES, esta necessidade tornou-se particularmente evidente, uma vez que muitas das decisões inicialmente previstas tiveram de ser ajustadas em função da evolução dos alunos, do ritmo de aprendizagem demonstrado e das circunstâncias específicas de cada momento. Desta forma, o planeamento assumiu-se como um processo dinâmico e em constante reconstrução, exigindo uma tomada de decisão contínua por parte do professor.

Deste modo, o planeamento concretizou-se através de diferentes níveis de organização, articulados entre si, desde o planeamento anual (PAn) até às unidades didáticas (UD) e aos planos de aula (PA). Estes instrumentos permitiram estruturar o processo de ensino-aprendizagem de forma progressiva e coerente, funcionando como referências fundamentais para a condução do trabalho desenvolvido ao longo da PES. Assim, nos pontos seguintes, será apresentada a forma como estes diferentes níveis foram desenvolvidos e operacionalizados ao longo do estágio.

4.2.2 – Planeamento Anual – O GPS da viagem

Tal como numa viagem, em que o GPS permite ter uma visão global do percurso a realizar, também o PAn assume um papel fundamental na organização do ensino ao longo do ano letivo. Este nível de planeamento permite definir uma orientação geral para o processo de ensino, antecipando o caminho a seguir e estruturando os conteúdos ao longo do tempo.

O início da PES coincidiu com uma fase marcada pela preparação do ano letivo, ainda num ambiente relativamente tranquilo no contexto escolar, onde predominavam as reuniões e a organização dos diferentes elementos necessários ao funcionamento da escola. Foi neste momento que comecei a contactar de forma mais direta com a realidade profissional, passando da dimensão mais teórica da formação para a sua aplicação no contexto real.

Neste enquadramento, a participação nas reuniões do grupo disciplinar de EF e as reuniões com a PC, revelou-se essencial, permitindo-me conhecer os diferentes documentos estruturantes para o planeamento anual da turma residente (Anexo 3), bem como compreender o mapa das atividades (Anexo 4), a organização dos espaços e das dinâmicas próprias da escola. Este contacto inicial foi determinante para perceber que o planeamento do ensino não depende apenas das decisões do professor, mas também de um conjunto de condicionantes organizacionais que influenciam diretamente a prática pedagógica.

Assim, numa fase inicial, elaborei uma primeira versão do PAn com base na informação disponível, nomeadamente ao nível dos horários, dos espaços e das atividades previstas pelo grupo disciplinar, procurando estruturar o ensino de forma coerente com o contexto. Posteriormente, a definição das matérias a lecionar teve por base as orientações das Aprendizagens Essenciais para o 10.º ano, que assumem, em grande medida, uma lógica de consolidação e revisão de conteúdos anteriormente abordados (Direção-Geral da Educação, 2018a). A partir deste enquadramento, organizei o ensino de forma equilibrada ao longo dos três períodos, procurando garantir diversidade e coerência na abordagem das diferentes matérias. Assim, no primeiro período foram lecionadas as

modalidades de Basquetebol e Ginástica Acrobática juntamente com Atividades Rítmicas Expressivas (ARE), no segundo período Voleibol e o Badminton, e, no terceiro período ARE (com vista à preparação do Sarau) e Atletismo.

A distribuição destas matérias resultou da necessidade de articular os objetivos pedagógicos com as condições do contexto, nomeadamente os espaços disponíveis, a organização do calendário escolar e as atividades promovidas pelo grupo disciplinar. Este processo exigiu uma reflexão constante e uma capacidade de adaptação, procurando garantir que o ensino decorresse de forma organizada e ajustada à realidade da escola. Simultaneamente, permitiu-me compreender que as decisões de planeamento nem sempre dependem exclusivamente de critérios pedagógicos, sendo frequentemente influenciadas pelas características organizacionais e logísticas do contexto escolar.

À semelhança do que acontece numa viagem, o percurso inicialmente definido nem sempre se manteve inalterado. Ao longo do ano letivo, o planeamento foi sendo ajustado em função da alteração do plano de atividades. Ainda assim, manteve-se como um instrumento fundamental de orientação, permitindo conduzir o processo de ensino de forma coerente, sem perder de vista os objetivos definidos. Esta experiência permitiu-me compreender que a utilidade do planeamento não reside na sua execução rígida, mas na capacidade de servir como referência para a tomada de decisões ajustadas às exigências do contexto.

4.2.3 – Unidade Didática – Os troços da estrada

Definido o percurso geral, torna-se necessário dividi-lo em diferentes troços que permitam dar sentido e progressão ao caminho a percorrer. No contexto do ensino, esta organização concretiza-se através das Unidades Didáticas (UD) (Anexo 5), que assumem um papel fundamental na estruturação do processo de ensino-aprendizagem, ao centrarem o trabalho numa determinada matéria e ao permitirem organizar o ensino de forma sequencial e coerente ao longo do tempo.

Neste sentido, a UD pode ser entendida como uma estrutura de planeamento que organiza um conjunto de aulas em torno de objetivos e conteúdos comuns, permitindo ao professor desenvolver o ensino de forma sequencial e coerente (Leitão, 1976; Coutinho et al., 2024). A sua construção implica a articulação entre objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos e formas de organização, procurando responder às características e necessidades da turma (Coutinho et al., 2024).

A construção das UD não se limitou à distribuição dos conteúdos por aulas, mas correspondeu a um processo intencional de organização do ensino. Procurei que cada UD funcionasse como um troço da viagem, com um ponto de partida definido, uma direção clara e uma progressão ajustada ao ritmo e às características da turma. Esta perspetiva aproxima-se do Modelo de Estruturas do Conhecimento apresentado por Vickers (1990), valorizando a importância da organização do conhecimento da modalidade no processo de planeamento. Partindo desta perspetiva, e em consonância com a organização do processo de ensino em EF, procurei que as UD integrassem diferentes dimensões da aprendizagem, valorizando não apenas o desenvolvimento motor, mas também os aspetos cognitivos e socioafetivos associados à prática desportiva (Vickers, 1990).

No que diz respeito ao domínio da cultura desportiva, procurei que os alunos compreendessem o sentido das modalidades trabalhadas. Nas primeiras aulas de cada UD, foram abordados aspetos relacionados com a história, regras e princípios fundamentais, sendo esta dimensão reforçada, nas modalidades dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), através da apresentação do regulamento da competição intraturma (Anexo 6). Para tal, foi disponibilizado um documento de apoio na plataforma *Classroom*, com o objetivo de enquadrar os alunos na lógica da modalidade e da época desportiva associada, promovendo uma compreensão mais alargada do contexto de prática.

Relativamente às capacidades motoras, estas foram desenvolvidas de forma sistemática ao longo das aulas, sobretudo na sua parte inicial, através de tarefas orientadas para a sua estimulação. Esta opção esteve associada não só

à necessidade de promover o desenvolvimento global dos alunos, mas também à preparação para a realização da bateria de testes do *FITescola* e para a participação no Corta-Mato Escolar. Assim, a aptidão física não surgiu como um momento isolado, mas como uma componente integrada no processo de ensino, articulada com os restantes objetivos da aula.

A definição dos conteúdos e dos objetivos das diferentes UD teve como ponto de partida a análise da turma, concretizada através da avaliação diagnóstica (AD) realizada no início do ano letivo, nas modalidades de Ginástica, Voleibol e Basquetebol, e no início do segundo período no caso do Badminton, devido a constrangimentos ao nível do espaço. Esta avaliação permitiu identificar o nível inicial dos alunos e orientar a tomada de decisões ao nível do planeamento. Neste sentido, os conteúdos foram definidos tendo como referência as Aprendizagens Essenciais da disciplina de EF, procurando enquadrar os alunos nos níveis de desempenho previstos, nomeadamente entre o nível de introdução e elementar (Direção-Geral da Educação, 2018a) e assegurar uma progressão ajustada às suas necessidades.

Para além das decisões ao nível dos conteúdos, a fase de análise permitiu também antecipar e ajustar aspetos organizacionais que tiveram impacto direto na qualidade do ensino. A gestão dos espaços, a organização dos grupos e a distribuição dos alunos pelas diferentes tarefas foram pensadas de forma a reduzir o tempo de espera e a aumentar o tempo de empenhamento motor. Sempre que possível, procurei criar condições que favorecessem a prática simultânea dos alunos, garantindo um maior envolvimento nas atividades e uma maior continuidade no processo de aprendizagem.

Ao longo do ano letivo, foram desenvolvidas diferentes UD, distribuídas pelos três períodos: no primeiro período, Basquetebol e Ginástica Acrobática combinada com ARE, no segundo período, Voleibol e Badminton, e no terceiro período ARE, não tendo sido possível concretizar a UD de Atletismo devido à prioridade atribuída à preparação do Sarau Gímico escolar. Importa referir que o planeamento das UD não foi um processo fechado, tendo sofrido ajustamentos ao longo do ano em função dos constrangimentos do contexto escolar,

nomeadamente ao nível das condições meteorológicas, da disponibilidade dos espaços e da calendarização de atividades escolares. Esta necessidade de adaptação permitiu-me compreender que o planeamento deve assumir-se como um instrumento flexível, capaz de responder às exigências do contexto sem comprometer os objetivos definidos para a aprendizagem dos alunos.

Por fim, a sequencialização dos conteúdos ao longo das UD seguiu uma lógica de complexidade crescente, partindo de situações mais simples para contextos progressivamente mais exigentes. Esta progressão permitiu respeitar o ponto de partida dos alunos e garantir uma construção gradual da aprendizagem, assegurando que cada UD funcionasse como um troço coerente da viagem pedagógica, ajustado às exigências do percurso e às características do grupo.

4.2.4 – Plano de Aula – A viagem diária

Tal como numa viagem, em que cada deslocação exige preparação prévia, antecipação de possíveis obstáculos e definição do percurso a realizar, também o PA (Anexo 7) assumiu um papel fundamental na organização do processo de ensino-aprendizagem ao longo da PES. Mais do que um documento de apoio, o PA constituiu a viagem diária do processo pedagógico, funcionando como um instrumento orientador da intervenção, permitindo estruturar as tarefas, prever estratégias e organizar os diferentes momentos da aula de forma intencional e coerente.

Desde cedo, a elaboração dos PA revelou-se um dos aspetos em que mais me identifiquei ao longo da PES, sobretudo pela importância atribuída à organização da aula, da turma e dos diferentes momentos de aprendizagem. Esta capacidade organizativa foi sendo reconhecida tanto pelos colegas do NE como pela PC, particularmente ao nível da gestão da turma e da estruturação das tarefas.

Contudo, numa fase inicial da PES, senti algumas dificuldades na construção dos PA, sobretudo ao nível da definição dos objetivos associados aos diferentes domínios de aprendizagem. Frequentemente, os objetivos

formulados centravam-se maioritariamente no domínio motor, desvalorizando, de forma não intencional, os domínios cognitivo e socioafetivo. Com o decorrer da prática pedagógica, das reflexões realizadas com os colegas EE e do acompanhamento da PC, fui reformulando esta perspetiva, compreendendo que a aula de EF deve promover uma aprendizagem multidimensional. Neste sentido, fui compreendendo que o ensino não se limita à execução motora, envolvendo igualmente a compreensão do jogo, a tomada de decisão, a cooperação, a responsabilidade e as interações sociais entre os alunos. Paralelamente, também idealizava, numa fase inicial, exercícios e tarefas pouco exequíveis para o contexto real da aula, aspeto que foi sendo progressivamente ajustado através da reflexão com os colegas EE e do acompanhamento da PC, que se revelou determinante para me ajudar a olhar para o planeamento de forma mais realista e contextualizada.

Ao nível da sua organização, o PA encontrava-se estruturado em três momentos fundamentais: parte inicial, parte fundamental e parte final. Na parte inicial, procurava desenvolver tarefas mais orientadas para o aperfeiçoamento técnico e para o desenvolvimento das capacidades motoras, funcionando simultaneamente como preparação física e contextualização para os conteúdos da aula. Na parte fundamental, privilegiavam-se situações de jogo e tarefas estruturadas, recorrendo frequentemente à modificação ou desconstrução do jogo formal, com o objetivo de facilitar a compreensão dos princípios de jogo e potenciar a aprendizagem dos alunos em contextos mais ajustados ao seu nível de desempenho, valorizando uma abordagem centrada no aluno e na compreensão do jogo. Já na parte final, procurava existir um momento de retorno à calma e reflexão conjunta, onde eram discutidas as principais aprendizagens da aula, dificuldades sentidas e aspetos a melhorar.

No entanto, tal como acontece numa viagem, o percurso inicialmente definido nem sempre podia ser seguido da forma prevista. Existiram momentos em que as condições do contexto obrigaram a alterar o caminho inicialmente planeado, sobretudo em situações de condições meteorológicas adversas que impossibilitavam a utilização dos espaços inicialmente previstos. Nestes casos, tornava-se necessário recorrer ao PA B, reorganizando os espaços e adaptando

as tarefas à realidade disponível. Embora estas situações tenham ocorrido poucas vezes ao longo da PES, considero que foram particularmente importantes para o meu crescimento profissional, pois obrigaram-me a desenvolver uma maior capacidade de adaptação, reajustamento e resolução de problemas em contextos menos favoráveis à prática da EF.

Ao longo da PES, procurei igualmente assumir uma postura criativa na construção das aulas, tentando desenvolver estratégias que promovessem uma maior envolvimento e empenhamento motor por parte dos alunos. A ideia de alunos parados, sem função ou afastados da tarefa, não se enquadra na minha conceção de aula de EF, “uma educação de qualidade exige o envolvimento dos alunos em experiências educativas” (Farias et al., 2024, p. 42). Neste sentido, procurei criar diferentes formas de participação ativa, recorrendo, por exemplo, a fichas de observação dos alunos (Anexo 8), circuitos de condição física, tarefas de observação não sistemática, e outras funções complementares que permitissem manter os alunos envolvidos no processo de aprendizagem. Para além disso, com o objetivo de diminuir os tempos de transição e aumentar o tempo de empenhamento motor, eram frequentemente disponibilizados *skillcards* (Anexo 9), cronogramas de ocupação dos espaços pelos diferentes grupos de trabalho e tabelas atualizadas da competição intraturma da modalidade em questão e tabelas dos mapas de jogos (Anexo 10) procurando tornar a aula mais dinâmica, organizada e motivadora para os alunos.

Também relativamente aos alunos dispensados fui sentindo uma evolução ao longo da PES. Numa fase inicial, a sua participação limitava-se, maioritariamente, ao preenchimento de relatórios de dispensa da aula (Anexo 11), existindo ainda pouca intencionalidade pedagógica relativamente à sua inclusão no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, progressivamente, fui procurando integrar estes alunos de forma mais ativa nas aulas, atribuindo-lhes funções ajustadas às suas possibilidades, como a arbitragem, a observação, o fornecimento de *feedback* aos colegas ou o auxílio a alunos com mais dificuldades. Esta evolução permitiu-me compreender a importância da inclusão efetiva de todos os alunos no contexto da aula. Independentemente das suas limitações temporárias, procurei que continuassem a desempenhar um papel

ativo no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o funcionamento da aula e para a aprendizagem dos colegas.

4.3 – Implementação – Conduzir o processo de ensino

A implementação representou o momento em que todo o processo de planeamento ganhou vida no contexto real da aula. Tal como numa viagem, não basta definir previamente o percurso, é necessário ajustar constantemente a condução às características dos passageiros, às respostas dos mesmos e às diferentes situações que iam emergindo ao longo do caminho. Neste sentido, a implementação assumiu-se como um processo dinâmico, marcado pela necessidade de adaptação, tomada de decisão e reflexão constante sobre a prática pedagógica.

Apesar de existir um planeamento previamente estruturado, nem sempre a aula decorria exatamente da forma inicialmente idealizada. Em diversos momentos, pequenos sinais observados antes ou durante a própria aula levavam-me a reajustar tarefas, estratégias ou progressões, procurando responder de forma mais adequada às necessidades e ao comportamento dos alunos naquele momento específico. Esta capacidade de leitura e adaptação ao contexto foi algo elogiado pela PC ao longo da PES, permitindo-me perceber que ensinar não passa apenas por cumprir aquilo que foi previamente planeado, mas sobretudo por conseguir interpretar o contexto e tomar decisões ajustadas à realidade vivida na aula.

4.3.1- As rotas pedagógicas da viagem: Aplicação dos modelos de ensino

Ao longo das diferentes UD, procurei não ficar preso a um único modelo de ensino, defendendo antes a utilização complementar de características de diferentes modelos pedagógicos, de acordo com as necessidades da turma, dos alunos e das próprias matérias de ensino. Neste sentido, recorri frequentemente a estratégias associadas ao Modelo de Educação Desportiva (MED) de Siedentop (1994), particularmente nas UD de Basquetebol, Voleibol e Badminton, procurando criar contextos de aprendizagem mais participativos e

socialmente interativos (Anexo 12). A operacionalização destas estratégias refletiu-se na utilização de equipas estáveis, na atribuição de papéis aos alunos e na valorização da cooperação e da participação coletiva, procurando aproximar os alunos de vivências mais próximas da realidade desportiva.

Paralelamente, em determinados momentos, sobretudo em fases iniciais das UD de Ginástica Acrobática combinada com ARE, Voleibol e Badminton e na introdução de conteúdos mais técnicos, senti necessidade de recorrer a estratégias mais próximas do Modelo de Instrução Direta (MID) de Rosenshine e Stevens (1986), procurando garantir maior clareza, organização e controlo das aprendizagens essenciais. Neste sentido, procurei estruturar as tarefas de forma progressiva, recorrer à demonstração, fornecer instruções claras e verificar regularmente a compreensão dos alunos, aspetos alinhados com os princípios de uma instrução eficaz. Da mesma forma, o recurso a estratégias associadas ao Ensino de Pares (EdP) assumiu particular importância, nas UD de Basquetebol, Voleibol e Badminton, através da *entreaajuda*, observação e *feedback* entre colegas, promovendo uma participação mais ativa e um maior envolvimento e responsabilização no processo de aprendizagem, em que os alunos “aprendem com os outros, através dos outros, e para os outros” (Metzler & Colquitt, 2021)

Recorri ainda frequentemente a estratégias de aprendizagem cooperativa, nas diferentes UD e também na preparação da atividade de representação e expressão corporal para o Sarau Gímico, procurando promover a interdependência positiva, a responsabilização individual e a participação ativa dos alunos durante as tarefas propostas, aspetos considerados fundamentais neste tipo de abordagem pedagógica (Johnson, 2002). Através do trabalho em pequenos grupos e da realização de tarefas coletivas, procurei criar contextos em que os alunos dependessem uns dos outros para alcançar os objetivos propostos, valorizando a *entreaajuda*, a comunicação e o envolvimento de todos os elementos do grupo.

Relativamente aos JDC, nomeadamente no Voleibol, procurei adotar os princípios do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) (Mesquita et

al., 2023), privilegiando situações modificadas de jogo e tarefas que estimulassem a tomada de decisão e a compreensão dos princípios táticos da modalidade. Desta forma, procurei que os alunos compreendessem o jogo e as suas exigências antes de se centrarem exclusivamente na execução técnica, articulando as dimensões técnica, tática e estratégica da modalidade em contextos de aprendizagem mais próximos das exigências reais do jogo.

Assim, mais do que seguir rigidamente um modelo específico, procurei selecionar e adaptar diferentes características pedagógicas em função do contexto, colocando sempre o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. De forma a sintetizar a operacionalização das diferentes abordagens pedagógicas ao longo da PES, apresenta-se a tabela seguinte, onde se encontram exemplificadas algumas das estratégias implementadas nas diferentes UD e atividades desenvolvidas.

Tabela 1 - Estratégias pedagógicas implementadas ao longo da PES

Modalidade	Modelo(s) de ensino	Estratégias implementadas	Exemplo
Basquetebol	MED, MAPJ, EdP	Equipas estáveis, diferentes papéis, <i>feedback</i> entre pares	Torneio 3x3
Voleibol	MED, MAPJ, MID, Aprendizagem Cooperativa	Progressão das tarefas, demonstração, trabalho em grupo	Situações de 1x1, 2x2, 3x3 e 4x4
Badminton	MED, MID, EdP	Demonstração, observação, <i>feedback</i> entre pares, diferentes papéis	Torneio final
Ginástica Acrobática	MED, MID, EdP		Apresentação de uma Sequência
Atividades Rítmicas Expressivas	Aprendizagem Cooperativa	Trabalho em grupo, entreajuda	Preparação da coreografia do Sarau

4.3.2 - Garantir o sucesso da viagem: fatores de eficácia pedagógica

Ao nível da intervenção pedagógica, os diferentes fatores de eficácia pedagógica estiveram constantemente presentes ao longo da prática. Relativamente à gestão, procurei organizar as aulas de forma a maximizar o tempo de empenhamento motor, reduzindo tempos de espera e promovendo uma utilização eficaz do espaço e do material (Anexo 13). Neste sentido, a organização da aula assume particular importância, uma vez que uma “boa organização facilita grandemente as condições de ensino e aprendizagem” (Quina, 2009, p. 105). Na instrução, procurei transmitir informações claras, objetivas e ajustadas às características da turma, recorrendo frequentemente à demonstração, ao questionamento e à reformulação das tarefas sempre que necessário. O *feedback* assumiu igualmente um papel importante ao longo das aulas, não apenas na correção de aspetos técnicos e táticos, mas também no reforço da participação, cooperação, empenho e confiança sendo reconhecido como um dos comportamentos pedagógicos “mais influente na aprendizagem dos alunos” (Quina et al., 1998, p. 735).

Por fim, ao nível do clima, procurei promover um ambiente positivo, inclusivo e participativo, onde os alunos se sentissem envolvidos, valorizados e confortáveis para aprender, errar e evoluir ao longo do processo. Para tal, procurei envolver os alunos nas diferentes tarefas e dinâmicas da aula, promovendo a sua participação ativa e responsabilização ao longo do processo de ensino-aprendizagem

4.4 – Avaliação – Ajustar o percurso

Tal como numa viagem, em que é necessário interpretar constantemente os sinais do percurso para perceber se o caminho definido continua adequado, também a avaliação assumiu um papel fundamental ao longo da PES, permitindo compreender o ponto em que os alunos se encontravam e reajustar o processo de ensino-aprendizagem sempre que necessário. Mais do que um momento isolado de atribuição de classificações, a avaliação constituiu-se como um processo contínuo de recolha, interpretação e análise de informações, orientado para a tomada de decisões pedagógicas e para a regulação da aprendizagem

dos alunos. Neste sentido, Carvalho (1994) refere que avaliar implica “recolher e interpretar informações para tomar decisões” (p. 136).

Ao longo da PES, fui compreendendo progressivamente que avaliar e classificar não correspondem ao mesmo processo. Enquanto a classificação surge associada à atribuição de uma menção quantitativa ou qualitativa relativamente ao desempenho dos alunos, a avaliação assumiu-se como um processo mais amplo, relacionado com a compreensão das aprendizagens, das dificuldades e das necessidades dos alunos, permitindo ajustar o ensino em função dessas informações. Neste sentido, a avaliação deixou de ser entendida apenas como um momento final de verificação das aprendizagens, passando igualmente a assumir uma função reguladora e orientadora do processo pedagógico (Bessa et al., 2024).

Neste enquadramento, ao longo da PES, recorreram-se às diferentes modalidades de avaliação — diagnóstica, formativa e sumativa — procurando que cada uma delas contribuísse para uma melhor compreensão do percurso desenvolvido pelos alunos. A AD (Anexo 14) assumiu-se como o ponto de partida do processo, permitindo identificar os níveis iniciais de desempenho e orientar o planeamento das UD, a definição dos objetivos e a organização das tarefas de aprendizagem. Numa fase inicial, este revelou-se um dos aspetos mais desafiantes da PES, sobretudo pela dificuldade em observar simultaneamente um elevado número de alunos e interpretar os seus desempenhos num contexto em que ainda os conhecia pouco. A utilização de estratégias como a organização dos alunos por ordem numérica, o recurso a cores nas grelhas de avaliação para identificar grupos de trabalho e o apoio da PC e dos colegas EE revelaram-se fundamentais para facilitar este processo e desenvolver progressivamente o meu olhar enquanto professor.

Por sua vez, a avaliação formativa (Anexo 15) esteve presente de forma contínua ao longo das aulas, através do registo de presenças e atitudes, da observação sistemática, do *feedback*, do questionamento e da adaptação das tarefas às necessidades evidenciadas pelos alunos. Neste sentido, a avaliação encontrava-se integrada no próprio desenvolvimento da aula, permitindo ajustar

constantemente o processo de ensino-aprendizagem (Carvalho, 1994). Algumas estratégias anteriormente referidas, como fichas de observação, arbitragem, tarefas de observação entre pares, funções atribuídas aos capitães de equipa e momentos de reflexão coletiva, procuraram envolver os alunos de forma mais ativa no processo, promovendo simultaneamente o empenhamento, a responsabilização e a compreensão dos conteúdos abordados.

Relativamente à avaliação sumativa (Anexo 16), esta permitiu compreender o percurso desenvolvido pelos alunos ao longo das diferentes UD, traduzindo o nível de aprendizagem alcançado face aos objetivos previamente definidos. À semelhança da AD, também este foi um processo exigente, sobretudo pela responsabilidade associada à atribuição de classificações. Numa fase inicial, o apoio da PC revelou-se essencial, não só pela experiência demonstrada na observação e interpretação dos desempenhos dos alunos, mas também pela segurança que transmitia relativamente à justiça e coerência das classificações atribuídas. Com o decorrer da PES, fui ganhando maior confiança neste processo, desenvolvendo progressivamente uma maior capacidade de observação, análise e tomada de decisão mais rápida e coerente relativamente à avaliação dos alunos.

Importa ainda referir que, ao longo da PES, o processo de avaliação foi realizado de acordo com os critérios e grelhas definidos pela EC (Anexo 17) e pelo grupo disciplinar de EF, procurando garantir coerência e uniformidade nos procedimentos avaliativos. A existência destes referenciais revelou-se importante para orientar o processo de classificação e assegurar uma maior consistência entre os diferentes professores da disciplina. Contudo, numa perspetiva mais pessoal e reflexiva, fui sentindo algumas limitações relativamente à estrutura das grelhas utilizadas, sobretudo ao nível da distribuição dos valores de classificação. Em determinados momentos, existiam diferenças bastante acentuadas entre os possíveis valores a atribuir, não existindo grande margem para representar desempenhos intermédios dos alunos. Esta situação levou-me a refletir sobre a complexidade inerente ao processo de avaliação em EF, particularmente quando se procura conciliar critérios de rigor e objetividade com a necessidade de reconhecer a

individualidade e a evolução de cada aluno ao longo do processo de aprendizagem.

Por fim, embora de forma menos formalizada, também a autoavaliação e a heteroavaliação (Anexo 18) estiveram presentes ao longo da PES, sobretudo através dos momentos de reflexão conjunta, das tarefas de observação, do *feedback* entre colegas e no final de cada período letivo.

Estas estratégias procuraram promover um maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, incentivando a responsabilidade, a reflexão e a consciência relativamente ao seu próprio desempenho e ao dos colegas. Mais do que um mecanismo de controlo ou classificação, a avaliação foi-se assumindo, ao longo da PES, como um instrumento fundamental de orientação pedagógica, permitindo ajustar o percurso sempre que necessário e compreender que ensinar implica, inevitavelmente, avaliar para melhor decidir.

4.5 – Observação e Reflexão – Ler a estrada e interpretar o percurso

Assim como numa viagem em que é necessário interpretar constantemente os sinais da estrada, antecipar possíveis obstáculos e ajustar a condução em função do contexto, também observar assume-se como um papel fundamental ao longo da PES, permitindo compreender melhor os alunos, interpretar o decorrer das aulas e reajustar continuamente a intervenção pedagógica. Mais do que um simples ato de olhar, observar implicou analisar comportamentos, interpretar acontecimentos e retirar informações relevantes capazes de sustentar uma reflexão pedagógica mais consciente. Neste sentido, Mendes et al. (2012) referem que “observar é algo mais que olhar, é captar significados diferentes através da visualização” (p. 58).

Ao longo da PES, a observação (Anexo 19) incidiu sobretudo nas aulas observadas aos colegas do NE, assumindo-se como um dos momentos mais importantes do processo de aprendizagem enquanto futuro professor. Estas observações permitiram-me contactar com diferentes formas de ensinar, gerir a turma, organizar tarefas, comunicar com os alunos e responder aos problemas

que surgiam em contexto real de aula. Muitas das situações observadas fizeram-me refletir sobre a minha própria prática, antecipar possíveis dificuldades e identificar estratégias pedagógicas que posteriormente procurei adaptar e implementar nas minhas aulas.

Neste contexto, a observação foi realizada quer de forma não sistemática, através de uma análise mais global da aula e das suas dinâmicas, quer de forma sistemática, recorrendo ao registo estruturado de comportamentos e acontecimentos previamente definidos. A observação não sistemática permitia-me compreender o ambiente geral da aula, a relação estabelecida entre professor e alunos, o envolvimento da turma nas tarefas e a forma como o professor geria diferentes situações pedagógicas. Por sua vez, a observação sistemática incidia em aspetos mais específicos, através do registo do comportamento do professor, procurando recolher informações relevantes para posterior análise e reflexão em contexto de NE. Tal como referem de Paula Feriani et al. (2021), a observação sistemática “envolve um olhar ordenado para ações, registos, análises e interpretação dessas ações” (p. 158).

Numa fase inicial da PES, senti algumas dificuldades relativamente à observação sistemática, sobretudo pela necessidade de selecionar informação relevante em tempo real e pela dificuldade em conseguir observar simultaneamente diferentes aspetos da aula. Muitas vezes, tendia a focar excessivamente a minha atenção em determinados comportamentos ou momentos específicos, perdendo outros elementos igualmente importantes para compreender a dinâmica global da aula. Progressivamente, fui compreendendo que observar implicava muito mais do que registar acontecimentos, exigindo capacidade de análise, interpretação e intencionalidade relativamente ao que se pretendia observar. Neste sentido, Mendes et al. (2012) defendem a importância de “antes de observar, saber o que observar” (p. 59).

Após as observações realizadas, existiam momentos de reflexão conjunta em contexto de NE, onde eram discutidas diferentes situações ocorridas durante as aulas observadas. Estes momentos destacaram-se pela positiva, pois permitiram analisar estratégias pedagógicas, discutir formas de intervenção,

compreender diferentes perspectivas e refletir criticamente sobre as decisões tomadas em contexto real. Muitas das reflexões realizadas nestes momentos contribuíram diretamente para a reformulação das minhas próprias práticas, ajudando-me a desenvolver uma maior capacidade de antecipação, adaptação e tomada de decisão pedagógica.

A observação das aulas revelou-se, assim, um elemento essencial no meu desenvolvimento profissional, não apenas pela possibilidade de observar diferentes práticas pedagógicas, mas sobretudo pela oportunidade de refletir criticamente sobre elas. Tal como refere Reis (2011), “aprende-se muito através da observação e o ensino não constitui uma exceção” (p. 12). Para além disso, o mesmo autor refere que “a observação e a discussão de aulas constituem factores decisivos na promoção da reflexão sobre a prática” (Reis, 2011, p. 7).

Ao longo da PES, fui percebendo que a observação não se limitava à análise do que acontecia na aula, mas assumia-se como uma oportunidade constante de aprendizagem, permitindo desenvolver progressivamente um olhar pedagógico mais atento, reflexivo e consciente relativamente às diferentes exigências da prática docente.

Após as observações realizadas, existiam momentos de reflexão conjunta em contexto de NE, onde eram discutidas diferentes situações ocorridas durante as aulas observadas. Estes momentos revelaram-se dos mais produtivos enquanto futuro profissional docente, pois permitiram analisar estratégias pedagógicas, discutir formas de intervenção, compreender diferentes perspectivas e refletir criticamente sobre as decisões tomadas em contexto real.

Assim como o painel de bordo fornece ao condutor informações fundamentais para orientar e reajustar a condução durante a viagem, também a reflexão me permitiu interpretar continuamente a minha prática pedagógica, compreender o que acontecia em aula e redefinir estratégias em função das necessidades dos alunos e das exigências do contexto.

Neste sentido, a reflexão constituiu-se como um processo essencial de análise e reconstrução da prática. Alarcão (1996) refere que “o pensamento

reflexivo é uma capacidade” (p. 181), assumindo-se como um processo que permite ao professor analisar criticamente a sua intervenção pedagógica e reajustar continuamente a sua ação. Ao longo da PES, esta ideia foi ganhando cada vez mais significado, sobretudo pela necessidade constante de adaptação às diferentes situações vividas em aula.

Durante o ano letivo, procurei que a reflexão não surgisse apenas como um momento final após cada aula, mas sim como um processo contínuo, presente antes, durante e após a intervenção pedagógica. Durante as deslocções diárias entre a minha cidade natal e a cidade da EC, muitas vezes dava por mim a antecipar cenários possíveis, a prever dificuldades organizativas, comportamentos dos alunos ou até alterações necessárias em função do espaço e do material disponível. Já no regresso, esse mesmo percurso transformava-se num momento de análise e balanço sobre aquilo que tinha acontecido, o que correu bem, o que poderia ter sido diferente e quais os aspetos que necessitavam de reajustamento nas aulas seguintes. De certa forma, a viagem acabava por ser também um momento de reflexão sobre todo o processo vivido ao longo das aulas desse dia.

A reflexão durante a prática revelou-se igualmente importante. Segundo Schön (1983), os profissionais podem refletir na ação (*reflection-in-action*) e sobre a ação (*reflection-on-action*), desenvolvendo uma análise crítica das suas intervenções. Esta perspetiva tornou-se evidente ao longo da PES, sobretudo nos momentos em que foi necessário reajustar tarefas, reorganizar grupos ou reformular estratégias em função das respostas dos alunos, da gestão do tempo ou das próprias dinâmicas da turma. Progressivamente, fui desenvolvendo uma maior capacidade de leitura do contexto e de tomada de decisão em tempo real, algo que considero essencial na intervenção pedagógica do professor de EF.

Paralelamente, este processo reflexivo permitiu-me compreender melhor a importância de analisar não apenas aquilo que acontecia em aula, mas também as razões subjacentes às minhas decisões pedagógicas. Neste sentido, Schön (1983) defende que a reflexão permite ao profissional questionar os conhecimentos implícitos na sua ação e atribuir novos significados às situações

vivenciadas. Assim, as reflexões realizadas ao longo da PES procuraram não se limitar à descrição dos acontecimentos ocorridos em aula, mas antes interpretar dificuldades, compreender decisões e reajustar estratégias para intervenções futuras.

Por outro lado, a reflexão permitiu consolidar a ideia de que o desenvolvimento profissional do professor resulta diretamente da experiência vivida e da capacidade de atribuir significado às situações experienciadas. Deste modo, Kolb (1984) afirma que “learning is best conceived as a process, not in terms of outcomes” (p. 26), defendendo que a aprendizagem resulta da transformação contínua da experiência. Ao longo da PES, cada viagem, cada dificuldade encontrada pelo caminho e cada decisão tomada contribuíram para essa construção progressiva da minha identidade profissional, permitindo-me compreender melhor aquilo que valorizo enquanto futuro professor de EF. Assim, considero que a reflexão não se limitou a um exercício descritivo sobre aquilo que acontecia nas aulas, assumiu-se, acima de tudo, como uma ferramenta de regulação, aprendizagem e transformação da prática pedagógica. Foi através deste painel de bordo que consegui interpretar o percurso realizado, reajustar a direção sempre que necessário e continuar a construir, de forma progressiva, a minha identidade.

5 – Área 2 – Participação na escola e relações com a comunidade – Paragens ao longo da estrada

Ao longo do meu percurso no EP, fui progressivamente percebendo que o desenvolvimento enquanto professor não se constrói apenas dentro do espaço formal da aula. A participação em atividades da escola, o contacto com diferentes intervenientes da comunidade educativa e o envolvimento em projetos para além da lecionação permitiram-me compreender melhor a realidade escolar e alargar a minha experiência profissional. É neste enquadramento que surgem as “paragens ao longo da estrada”, entendidas como experiências que, não fazendo parte direta da lecionação, se revelaram fundamentais para uma compreensão

mais completa do contexto educativo, na medida em que a aprendizagem é influenciada pelo ambiente e pelas interações criadas.

De forma a sistematizar estas experiências, o Anexo 20 apresenta o conjunto de atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, evidenciando o contexto em que ocorreram, o papel assumido e os principais contributos associados para o desenvolvimento enquanto futuro profissional docente.

Seguidamente, irei descrever mais detalhadamente algumas das atividades que considero que mais contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto profissional docente em formação, nomeadamente as realizadas no âmbito do NE e aquelas desenvolvidas no contexto do ensino profissional.

5.1 – Atividades do NE – Viagens em conjunto

Ao longo do ano letivo, o NE participou na organização e dinamização de diversas atividades da escola. Estas experiências permitiram desenvolver competências relacionadas com a organização, a comunicação, o trabalho colaborativo e a participação na vida escolar.

Jogos Tradicionais – Semana Desportiva

Relativamente aos Jogos Tradicionais, no âmbito da Semana Desportiva, o NE foi responsável pela conceção e organização de uma atividade centrada na prática deste tipo de jogos. Para tal, procedeu-se à elaboração de um documento orientador (Anexo 21), no qual foram definidos o cronograma das atividades (Anexo 22), a organização dos espaços (*roulement*), a gestão do material e a distribuição das turmas, garantindo o bom funcionamento da atividade. Destaco que, esta experiência permitiu-me desenvolver competências ao nível da organização e planeamento, sendo também um momento importante de trabalho em equipa.

Hyrox

No que diz respeito à atividade do Hyrox, foi dinamizada com o objetivo de dar a conhecer este tipo de treino à comunidade escolar, proporcionando aos

alunos o contacto com uma realidade diferente da habitual. O NE assumiu um papel ativo na sua organização, nomeadamente através do contacto com os responsáveis pela lecionação da atividade e da elaboração do documento orientador, onde foram definidos os espaços, materiais e a distribuição das turmas, garantindo o normal funcionamento da mesma (Anexo 23). Este processo exigiu uma articulação constante entre os EE e a PC e uma coordenação eficaz com intervenientes externos, obrigando a uma gestão cuidada de todos os aspetos organizativos. Neste sentido, noto que esta experiência revelou-se importante para o meu desenvolvimento enquanto futuro docente, sobretudo ao nível da comunicação, da organização e da tomada de decisão em contexto real.

outubro rosa e novembro azul

No que diz respeito às iniciativas associadas ao outubro Rosa e ao novembro Azul (Anexo 24), foram dinamizados desafios coletivos através da aplicação *Strava*, com o objetivo de promover a prática de AF e, simultaneamente, sensibilizar os alunos para a importância da prevenção de doenças oncológicas. Estas atividades assentaram numa lógica de participação contínua, na qual os alunos acumulavam quilómetros ao longo do tempo, sendo posteriormente convertidos num valor simbólico a doar a uma instituição associada à causa. A adesão dos alunos revelou-se bastante positiva, verificando-se uma participação ativa ao longo da iniciativa e um envolvimento que ultrapassou o contexto formal das aulas. Para além de incentivar a prática regular de AF, esta ação permitiu sensibilizar os alunos para temáticas relacionadas com a saúde e reforçar a dimensão educativa e social da escola, promovendo uma ligação entre a comunidade escolar e causas de interesse público.

Para além da sua dimensão prática, estas iniciativas permitiram-me compreender que a promoção de hábitos de vida saudáveis não passa apenas pela transmissão de informação, sendo fundamental criar experiências com significado para os alunos, uma vez que “apenas informar as pessoas sobre os

fatores de risco e estilo de vida [...] não é suficiente para trazer mudanças substanciais e sustentadas nos hábitos de vida” (Carvalho et al., 2020, p. 4).

Assim, podemos verificar que a EF não se limita ao desenvolvimento das capacidades motoras, assumindo igualmente um papel importante na promoção de estilos de vida saudáveis, na educação para a saúde e na formação de cidadãos mais conscientes e socialmente responsáveis. Neste sentido, considero que iniciativas desta natureza contribuem para aproximar a escola da comunidade e para reforçar o impacto da EF para além do espaço da aula

Sarau Gímnico

No que diz respeito ao Sarau Gímnico (Anexo 25), esta atividade permitiu proporcionar aos alunos e à comunidade escolar um momento de apresentação das coreografias desenvolvidas ao longo das aulas, integrando conteúdos de Dança e Ginástica Acrobática num contexto diferente do habitual. Neste âmbito, acompanhei a preparação da coreografia da turma residente, procurando orientar os alunos ao longo do processo, desde a construção de figuras e momentos isolados, até à organização e articulação dos diferentes momentos da apresentação.

Para além do trabalho desenvolvido com a turma, colaborei igualmente com os restantes professores do departamento de EF e com os EE da disciplina em toda a logística associada ao evento, nomeadamente na organização dos espaços, gestão dos materiais, preparação do recinto e articulação entre os diferentes grupos participantes. Tal como nas restantes atividades desenvolvidas ao longo da PES, este processo exigiu uma constante articulação entre todos os intervenientes, reforçando a importância do trabalho colaborativo na organização de atividades em contexto escolar. Ao longo da preparação do Sarau, senti também a necessidade de assumir uma postura particularmente positiva e confiante junto dos alunos, procurando reduzir alguns níveis de ansiedade e insegurança associados à apresentação perante a comunidade escolar. Neste sentido, procurei transmitir tranquilidade, confiança e apoio constante aos alunos, ajudando-os a encarar o momento da apresentação de forma mais natural e positiva.

Considero que esta experiência contribuiu bastante para o meu desenvolvimento profissional, não apenas ao nível da organização e preparação de atividades desta natureza, mas também na capacidade de liderança, gestão emocional e acompanhamento dos alunos em contextos de maior exposição e responsabilidade coletiva. De facto, “os professores aprendem através de experiências de ensino-aprendizagem vividas e corporais em ambientes autênticos” (Valério et al., 2024, p. 89).

5.1.1 - A viagem desconhecida – A envolvência dos “novos passageiros” na EF

A intervenção desenvolvida no âmbito do curso profissional assumiu-se como uma verdadeira “viagem desconhecida”, marcada pela necessidade de compreender e envolver um conjunto de “novos passageiros” que, à partida, evidenciavam baixos níveis de predisposição para a prática e uma relação distante com a EF, como já referido num ponto anterior. Perante este cenário, tornou-se fundamental conceber experiências que fossem além da lógica tradicional da aula, procurando atribuir significado à disciplina e reforçar o seu valor educativo no percurso destes alunos.

Neste sentido, foram planeadas e dinamizadas diversas atividades (Anexo 26) ao longo do ano letivo, nomeadamente a visita de estudo ao treino de uma equipa da 2.^a Liga de Futebol Profissional, a realização de uma experiência de *Surf* e a organização de uma aula de Artes Marciais. Estas iniciativas assumiram especial relevância para nós, enquanto EE, na medida em que estivemos envolvidos em todo o processo de preparação e organização, desde a conceção até à sua implementação. Paralelamente, procuramos, enquanto NE, proporcionar aos alunos o contacto com contextos e modalidades diferentes, permitindo-lhes vivenciar novas experiências e compreender melhor o papel da AF no seu desenvolvimento pessoal e social, bem como no quotidiano.

Deste modo, mais do que promover uma participação regular, estas iniciativas assumiram-se como um meio de reforçar a ligação dos alunos à

disciplina, favorecendo a sua integração na cultura escolar e contribuindo para o desenvolvimento de competências como a autonomia, a responsabilidade, a participação e o trabalho em equipa, em consonância com os princípios preconizados pelo PASEO.

Neste contexto, importa salientar que, apesar de estes alunos se encontrarem frequentemente afastados das dinâmicas escolares mais valorizadas, como já referido anteriormente, as experiências proporcionadas permitiram observar uma evolução ao nível do seu envolvimento. Esta evolução traduziu-se numa maior disponibilidade para participar nas atividades propostas, numa atitude mais positiva perante a disciplina e numa maior abertura à experimentação de novas experiências. Estes sinais reforçaram a perceção de que a diversificação das oportunidades de aprendizagem pode constituir um fator importante para promover o interesse e a participação dos alunos na EF.

De facto, esta intervenção reforçou a necessidade de a EF se afirmar como uma área capaz de proporcionar aprendizagens significativas do ponto de vista cultural e educativo. Mais do que a simples participação nas atividades, o envolvimento dos alunos pareceu estar diretamente relacionado com o significado que atribuíam às experiências vividas, corroborando a ideia de que a aprendizagem e a predisposição para aprender dependem, em grande medida, do sentido que os alunos encontram nas tarefas e contextos de aprendizagem (Batista & Queirós, 2015).

Assim, as atividades desenvolvidas com estes “novos passageiros” revelaram-se fundamentais para transformar a forma como se relacionavam com a disciplina, mostrando que a criação de experiências diferenciadas, próximas da realidade dos alunos e pensadas com intencionalidade pedagógica pode fazer a diferença no seu envolvimento e participação na EF. Estas experiências permitiram-me compreender que, por vezes, é necessário procurar caminhos alternativos para chegar aos alunos, criando oportunidades que lhes permitam atribuir significado à disciplina e assumir um papel mais ativo no seu próprio processo de aprendizagem.

5.2 – Direção de Turma – O cinto de segurança

Tal como numa viagem, em que o cinto de segurança não conduz o percurso, mas garante estabilidade, proteção e controlo ao longo do trajeto, também a Direção de Turma, assume um papel essencial no acompanhamento dos alunos, assegurando que o percurso escolar decorre de forma organizada, segura e ajustada às suas necessidades.

Ao longo da PES tive a oportunidade de acompanhar de perto o trabalho desenvolvido pela PC no exercício das funções de Diretora de Turma, o que me permitiu compreender melhor a complexidade associada a este cargo e a sua relevância no acompanhamento dos alunos e na articulação entre os diferentes intervenientes da comunidade educativa.

A participação neste processo ocorreu sobretudo através do acompanhamento de diferentes situações relacionadas com a gestão da turma, a preparação de documentação, a participação em reuniões e a comunicação de informações relevantes aos alunos. Este contacto direto com as dinâmicas associadas à direção de turma revelou-se particularmente útil, permitindo perceber que o trabalho do professor vai muito além da intervenção pedagógica em aula, envolvendo também uma dimensão organizacional, relacional e administrativa que contribui para o acompanhamento global do percurso dos alunos.

Em diferentes momentos, tive também a oportunidade de participar ou observar reuniões relacionadas com o funcionamento da turma. Um desses momentos ocorreu durante a reunião intercalar do Conselho de Turma, na qual estiveram presentes os professores da turma, representantes dos encarregados de educação e elementos da EMAEI que “desempenha um papel fundamental na identificação das medidas de suporte mais adequadas a cada aluno, assim como no acompanhamento e monitorização da eficácia da sua aplicação” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 7).. Esta experiência permitiu-me compreender de forma clara a importância da articulação entre os diferentes intervenientes do processo educativo e o papel desempenhado pela direção de

turma na coordenação dessa comunicação. Como registei numa das reflexões semanais:

“Durante esta semana participei na Reunião Intercalar da minha turma residente (...) estiveram presentes todos os professores do Conselho de Turma, os representantes dos encarregados de educação (...) e a Coordenadora da Equipa Multidisciplinar (EMAEI)” (Reflexão semanal – Semana 8, 03-07 de novembro).

Paralelamente, fui acompanhando algumas situações concretas relacionadas com o acompanhamento individual dos alunos. Em determinados momentos, surgiram situações que exigiram uma atenção mais próxima. Num dos casos, foi discutida uma situação associada às dificuldades de um aluno ao nível do seu percurso académico, o que implicou contacto com os encarregados de educação e articulação com os restantes professores da turma. Este acompanhamento permitiu-me perceber que a função do diretor de turma passa também por identificar necessidades, procurar soluções e promover uma resposta articulada entre os diferentes agentes educativos.

Noutra situação, foi proposta a realização de um almoço de turma, com o objetivo de reforçar a convivência entre os alunos e promover hábitos alimentares saudáveis (Anexo 27). Como registei numa das reflexões:

“... a Professora Cooperante discutiu comigo a proposta de realizar um almoço de turma (...) com o objetivo de promover hábitos alimentares saudáveis, reforçar a importância de refeições regulares e incentivar a socialização da turma” (Reflexão semanal – Semana 7, 27-31 de outubro).

Esta iniciativa permitiu-me compreender que a direção de turma não se limita à gestão administrativa da mesma, assumindo também uma importante dimensão educativa e relacional. A literatura reforça esta perspetiva ao destacar que o diretor de turma desempenha uma função de coordenação relacional entre alunos, professores e encarregados de educação, assumindo um papel fundamental na mediação das diferentes dinâmicas presentes no contexto escolar. Neste sentido, Sá (1996) refere que o diretor de turma surge

tradicionalmente associado a uma “tríplice função: relação com os alunos da turma; relação com os pais/encarregados de educação; relação com os outros professores da turma” (Sá, 1996, p. 139).

Outro aspeto que pude acompanhar foi a comunicação de informações relevantes à turma no âmbito da direção de turma. Em determinadas aulas, foram partilhadas informações relacionadas com o desempenho académico global da turma ou com atividades escolares em curso, procurando reforçar o sentido de responsabilidade e o compromisso dos alunos com o seu percurso escolar. Como referi numa das reflexões:

“A aula iniciou com uma breve intervenção da Professora Cooperante que, no exercício das suas funções enquanto Diretora de Turma, procedeu à atualização do ponto de situação relativo ao desempenho da turma nas restantes disciplinas” (Reflexão semanal – Semana 12, 01-05 de dezembro).

De uma forma geral, o contacto com esta dimensão da vida escolar permitiu-me compreender melhor a importância da direção de turma enquanto estrutura fundamental na organização da escola e no acompanhamento do percurso dos alunos. Para além das responsabilidades administrativas associadas ao cargo, ficou evidente a sua relevância na promoção da comunicação entre os diferentes intervenientes educativos, na resolução de situações do quotidiano escolar e no acompanhamento próximo das necessidades dos alunos, contribuindo para uma visão mais abrangente da função docente.

6 – Área 3 - Investigação em contexto escolar – O mapa que ajuda a ler a estrada

Do Individual ao Coletivo: Impacto de estratégias baseadas no Modelo de Educação Desportiva na Coesão de Grupo em alunos do Ensino Secundário

Resumo

O presente estudo procurou analisar o impacto de estratégias pedagógicas implementadas nas aulas de Educação Física ao nível da coesão de grupo numa turma do ensino secundário. A intervenção pedagógica desenvolvida assentou na utilização de estratégias de carácter cooperativo e participativo, inspiradas em princípios associados ao Modelo de Educação Desportiva, procurando promover a interação, a cooperação e o envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas. Participaram no estudo 28 alunos de uma turma do 10.º ano do ensino secundário. Recorreu-se a uma metodologia de natureza mista, integrando a aplicação do *Youth Sport Environment Questionnaire* (YSEQ) em contexto de pré-teste e pós-teste, bem como entrevistas de grupo focal realizadas no final do período de intervenção. Os dados quantitativos foram analisados através de estatística descritiva e do teste não paramétrico de *Wilcoxon*, enquanto os dados qualitativos foram submetidos a análise temática. Os resultados evidenciaram diferenças estatisticamente significativas ao nível da coesão social, sugerindo uma evolução positiva das perceções dos alunos relativamente às relações interpessoais estabelecidas nas aulas de Educação Física. Por outro lado, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas ao nível da coesão total e da coesão pela tarefa. Os dados qualitativos sustentam estes resultados, uma vez que os alunos referiram melhorias ao nível da comunicação, cooperação, interação entre colegas e ambiente vivido na turma. De forma geral, os resultados do estudo reforçam o potencial de abordagens pedagógicas centradas no aluno na promoção de contextos de aprendizagem mais participativos, cooperativos e socialmente interativos em contexto de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; COESÃO DE GRUPO; TRABALHO COOPERATIVO; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA.

Abstract

The present study aimed to analyse the impact of pedagogical strategies implemented in Physical Education classes on group cohesion within a secondary school class. The pedagogical intervention was based on the implementation of cooperative and participatory strategies inspired by principles associated with the Sport Education Model, seeking to promote interaction, cooperation and student involvement throughout the learning process. Twenty-eight 10th-grade secondary school students participated in the study. A mixed-methods approach was adopted, combining the application of the *Youth Sport Environment Questionnaire* (YSEQ) in pre-test and post-test contexts, as well as focus group interviews conducted at the end of the intervention period. Quantitative data were analysed using descriptive statistics and the non-parametric Wilcoxon test, while qualitative data were subjected to thematic analysis. The results revealed statistically significant differences in social cohesion, suggesting a positive evolution in students' perceptions regarding interpersonal relationships established during Physical Education classes. On the other hand, no statistically significant differences were found in total cohesion and task cohesion. Qualitative findings supported these results, as students reported improvements in communication, cooperation, peer interaction and the overall classroom environment. Overall, the findings reinforce the potential of student-centred pedagogical approaches in promoting more participatory, cooperative and socially interactive learning environments in Physical Education contexts.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; GROUP COHESION; COOPERATIVE LEARNING; SPORT EDUCATION;

6.1. Introdução

O currículo da Educação Física (EF) no contexto escolar português assume atualmente uma natureza multidimensional, procurando promover o desenvolvimento dos alunos em diferentes domínios de aprendizagem, nomeadamente motor, cognitivo e social (Direção-Geral da Educação, 2018). Para além do desempenho motor, a disciplina valoriza o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que promovam a cooperação, o respeito e a participação ativa dos alunos nas atividades realizadas em contexto de aula.

Neste enquadramento, a investigação em pedagogia do desporto tem vindo a destacar a importância de proporcionar experiências educativas de qualidade que contribuam para o desenvolvimento integral dos alunos através da participação em práticas desportivas significativas (Siedentop, 1994). No contexto específico da EF, é destacada a importância da utilização de abordagens centradas no aluno, que promovem um papel mais ativo na construção do conhecimento e no desenvolvimento das suas competências. Estas abordagens potenciam processos de tomada de decisão, reflexão e resolução de problemas durante as atividades (Farias et al., 2017), estando associadas a metodologias ativas em que o professor assume um papel de facilitador da aprendizagem (Caracuel-Cáliz et al., 2025), promovendo a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

No contexto específico da EF, a implementação destas abordagens assume particular pertinência, uma vez que a natureza das atividades favorece a interação entre os alunos. A participação em tarefas coletivas, jogos e situações de prática partilhada cria oportunidades para o desenvolvimento de competências sociais relevantes, nomeadamente ao nível da cooperação, da comunicação e da ajuda entre os membros do grupo (Graça et al., 2023).

Entre os modelos pedagógicos que procuram operacionalizar estas abordagens e promover experiências de aprendizagem mais significativas nas aulas de EF destaca-se o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994), que procura aproximar o ensino do desporto em contexto escolar das experiências autênticas do desporto organizado (Hastie et al., 2011). Este

modelo, entre outras características, valoriza a organização em equipas estáveis e a participação ativa dos alunos, promovendo o desenvolvimento do sentido de pertença ao grupo e a interação social (Mesquita et al., 2014).

Uma das características mais distintivas do MED consiste na organização dos alunos em equipas estáveis ao longo da unidade didática (UD), promovendo oportunidades contínuas de interação, cooperação e responsabilização entre os seus membros. A participação em objetivos comuns, associada à atribuição de diferentes papéis e responsabilidades, pode favorecer o desenvolvimento do sentido de pertença ao grupo e o fortalecimento das relações interpessoais entre os alunos. Neste sentido, estas características parecem criar condições favoráveis à promoção da coesão em contexto de EF.

Neste contexto, o conceito de coesão de grupo assume particular relevância, sendo entendido como *“a dynamic process that is reflected in the tendency of a group to stick together and remain united in the pursuit of its instrumental objectives and/or for the satisfaction of member affective needs”* (Carron et al., 2002, p. 172). Assim, a coesão refere-se ao grau de união entre os membros de um grupo e à forma como estes se organizam em torno de objetivos comuns e das relações sociais estabelecidas entre si. A literatura evidencia que os processos de identificação com o grupo podem influenciar significativamente o funcionamento das equipas e o envolvimento dos alunos nas atividades. Além disso, a identidade de equipa pode constituir a base para *“productive social interaction between athletes, including the provision of social support, helping behaviour and acts of solidarity”* (Høigaard et al., 2017, p. 2).

No âmbito do estágio profissional, a observação das dinâmicas de funcionamento de uma turma do 10.º ano evidenciou algumas fragilidades ao nível da interação entre os alunos e da coesão do grupo, manifestadas em níveis reduzidos de cooperação em determinadas tarefas e na existência de subgrupos relativamente delimitados.

Perante este contexto, considerou-se pertinente desenvolver uma intervenção pedagógica orientada para o trabalho cooperativo, com o objetivo de analisar o seu impacto na promoção da coesão em alunos do ensino secundário,

no contexto das aulas de EF. Esta opção permitiu articular a análise de dados quantitativos, centrados nas percepções dos alunos, com a exploração qualitativa das suas experiências e interpretações, proporcionando uma compreensão mais abrangente do fenómeno em estudo.

6.2. Metodologia

O presente estudo adotou uma abordagem metodológica de natureza mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos com o objetivo de analisar a coesão de grupo em contexto de EF.

No que respeita ao desenho do estudo, foram considerados três momentos de recolha de dados, nomeadamente: a aplicação de um questionário inicial (pré-teste) (Anexo 28), com o objetivo de avaliar as percepções dos alunos relativamente à coesão do grupo; a implementação de um conjunto de estratégias pedagógicas ao longo das aulas, orientadas para a promoção do trabalho cooperativo; e a realização de duas entrevistas em grupo focal (Anexo 29), com vista à recolha de informação qualitativa sobre as percepções dos alunos relativamente às dinâmicas de grupo e às estratégias implementadas.

6.2.1. Contexto e Participantes

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizado numa escola do ensino secundário do distrito do Porto, durante o segundo período do ano letivo.

A investigação foi realizada na turma residente do estudante estagiário, do 10.º ano de escolaridade, constituída por 28 alunos e com diferentes percursos escolares e níveis de experiência prévia de prática desportiva. Apesar de parte dos alunos provir da mesma escola de origem, foram identificadas, numa fase inicial, algumas fragilidades ao nível das interações intraturma, nomeadamente reduzidos níveis de cooperação e participação em determinadas tarefas de grupo.

O estudo foi previamente autorizado pela direção da escola, tendo sido obtido o consentimento informado dos encarregados de educação e dos alunos. A participação foi de carácter voluntário, sendo garantido aos participantes o direito de desistir em qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Foi igualmente assegurado que a participação no estudo não teria qualquer influência na avaliação dos alunos, sendo os dados recolhidos utilizados exclusivamente para fins de investigação. Foram ainda garantidos o anonimato dos participantes e a confidencialidade da informação recolhida. A participação dos alunos ocorreu no âmbito das atividades letivas, tendo sido assegurados o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos para efeitos de investigação.

6.2.2. Instrumentos

Questionário

Com o objetivo de avaliar a perceção dos alunos relativamente às relações estabelecidas entre colegas e ao funcionamento do grupo nas aulas recorreu-se ao *Youth Sport Environment Questionnaire* (YSEQ), originalmente desenvolvido por Eys et al. (2009), e posteriormente validado para o contexto português da EF por Bessa et al. (2024).

O YSEQ é constituído por 18 itens: oito relativos à coesão pela tarefa (por exemplo, “Gosto da forma como trabalhamos juntos como turma”), oito relativos à coesão social (por exemplo, “Convido colegas da turma para fazer atividades comigo”) e dois itens de controlo, formulados de forma negativa, com o objetivo de identificar padrões de resposta inválidos (por exemplo, “Não me dou bem com os colegas da turma”). Os itens foram respondidos numa escala do tipo Likert de 9 pontos, variando entre 1 (discordo totalmente) e 9 (concordo totalmente), sendo que valores mais elevados correspondem a perceções mais positivas de coesão de grupo.

Entrevista

Para complementar a informação recolhida através do questionário, foi também realizada uma entrevista a dois grupos focais com alunos da turma no final do período de intervenção. Os grupos focais permitiram recolher informação

qualitativa sobre as percepções dos alunos relativamente ao funcionamento da turma, às relações estabelecidas entre colegas e às estratégias implementadas ao longo das aulas. A utilização de entrevistas semiestruturadas em contextos desportivos permite compreender de forma mais aprofundada as experiências, opiniões e interpretações dos participantes relativamente às dinâmicas do grupo (Paradis et al., 2014).

Participaram neste processo dois grupos focais constituídos por alunos da turma do 10ºano, organizados em grupos de dimensão reduzida, de forma a promover uma maior participação e interação entre os elementos. As entrevistas decorreram em contexto escolar, num ambiente tranquilo e reservado, procurando garantir que os alunos se sentissem confortáveis para expressar livremente as suas opiniões e experiências.

As entrevistas foram orientadas através de um guião semiestruturado previamente elaborado, organizado em diferentes temas: contexto das aulas de EF, relações entre os alunos, cooperação nas tarefas, estratégias implementadas nas aulas, mudanças observadas na turma e uma reflexão final. Para cada temática foram definidas questões principais e questões de aprofundamento, permitindo orientar a discussão sem comprometer a espontaneidade das respostas dos participantes. As entrevistas foram gravadas em áudio, possibilitando a posterior transcrição integral e análise temática dos dados recolhidos.

6.2.3. Procedimento da recolha de dados

O processo de recolha de dados decorreu ao longo do segundo período letivo, no contexto das aulas de EF da turma participante no estudo, sendo organizado em momentos distintos.

Numa fase inicial, foi aplicado YSEQ aos alunos da turma, com o objetivo de avaliar as suas percepções relativamente à coesão do grupo e às relações estabelecidas entre colegas no contexto de aulas de EF. Este momento correspondeu ao pré-teste e permitiu obter uma caracterização inicial da turma relativamente às dimensões de coesão social e coesão pela tarefa.

Após a aplicação do pré-teste, foi implementada uma intervenção pedagógica orientada para a promoção do trabalho cooperativo e para o fortalecimento das relações interpessoais entre os alunos. Esta intervenção decorreu ao longo das UD de Badminton e Voleibol, integrando um conjunto de estratégias pedagógicas inspiradas em princípios associados ao MED.

No final do período de intervenção, o questionário foi novamente aplicado aos alunos, constituindo o momento de pós-teste. Este procedimento permitiu comparar as perceções dos alunos antes e após a implementação das estratégias pedagógicas, possibilitando a análise de eventuais alterações ao nível da coesão do grupo.

Por último, foram realizadas entrevistas em formato de grupos focais com alunos de diferentes grupos de trabalho, com o objetivo de recolher informação qualitativa acerca das suas perceções relativamente às dinâmicas de grupo vivenciadas nas aulas, às relações estabelecidas entre colegas e ao impacto das estratégias pedagógicas implementadas ao longo do período de intervenção.

6.2.4. Intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica foi implementada ao longo do segundo período letivo, no contexto das UD de Badminton e Voleibol, com o objetivo de promover o trabalho cooperativo e reforçar a coesão de grupo entre os alunos.

As estratégias implementadas assentaram, em primeiro lugar, na organização dos alunos em grupos de trabalho estáveis ao longo das aulas, procurando garantir alguma continuidade nas interações e favorecer o desenvolvimento do sentido de pertença ao grupo. A manutenção dos mesmos grupos permitiu que os alunos se conhecessem melhor, facilitando a cooperação e a construção de relações mais consistentes durante as atividades.

Paralelamente, foram atribuídas funções específicas aos alunos dentro dos grupos, como por exemplo capitão ou observador, com o intuito de promover a responsabilização individual e um maior envolvimento nas tarefas propostas. A atribuição destas funções procurou também diversificar os papéis assumidos

pelos alunos nas atividades, incentivando uma participação mais ativa e consciente no funcionamento do grupo.

Foram ainda integrados momentos de observação entre pares, nos quais os alunos tiveram a oportunidade de analisar o desempenho dos colegas e identificar aspetos a melhorar durante a realização das tarefas. Estes momentos foram complementados com momentos de reflexão coletiva, orientados para a identificação e valorização de comportamentos associados à cooperação, à comunicação e à ajuda entre os elementos do grupo.

Com o objetivo de reforçar o sentimento de pertença e a identidade de grupo, foi também proposta uma atividade de construção de camisolas (Anexo 30). Nesta atividade, cada grupo criou uma camisola representativa da sua equipa, recorrendo a elementos simbólicos escolhidos pelos próprios alunos. As camisolas foram posteriormente utilizadas nas aulas, contribuindo para reforçar a identificação com o grupo e o envolvimento nas atividades.

6.2.5. Procedimento de análise dos dados

Procedimentos Estatísticos

Os dados recolhidos através do *Youth Sport Environment Questionnaire* (YSEQ) foram tratados com recurso ao programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 30. Numa primeira fase, realizou-se a análise descritiva dos dados, recorrendo ao cálculo da média, desvio-padrão, valores mínimos e máximos, procurando caracterizar as perceções dos alunos relativamente às dimensões de coesão social, coesão pela tarefa e coesão total.

Atendendo à reduzida dimensão amostral, à natureza ordinal da escala e considerando o objetivo de comparar os resultados obtidos nos dois momentos de avaliação, optou-se pela utilização do teste não paramétrico de *Wilcoxon* para amostras emparelhadas. Este procedimento permitiu analisar possíveis alterações nas perceções dos alunos entre o pré-teste e o pós-teste relativamente às dimensões de coesão social, coesão pela tarefa e coesão total. Para efeitos de interpretação estatística, foi adotado um nível de significância de $p \leq .05$. Sempre que se verificaram diferenças estatisticamente significativas,

procedeu-se ao cálculo do tamanho do efeito através da estatística r ($r = Z/\sqrt{N}$), de forma a complementar a interpretação dos resultados. 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 $r > 0,50$.

Análise das entrevistas

Relativamente aos dados obtidos através dos grupos focais, foi realizada uma análise qualitativa com recurso à análise temática Braun e Clarke (2006), procurando identificar padrões e ideias-chave nas perceções expressas pelos alunos relativamente às relações estabelecidas entre colegas, ao funcionamento da turma e ao impacto das estratégias pedagógicas implementadas ao longo do período de intervenção.

Numa primeira fase, procedeu-se à audição e transcrição integral das entrevistas, procurando respeitar o discurso dos participantes e preservar o significado das respostas. Posteriormente, realizou-se um processo de leitura e releitura dos dados, permitindo uma maior familiarização com o conteúdo recolhido e a identificação de unidades de significado consideradas relevantes para o objetivo do estudo.

De seguida, procedeu-se à codificação da informação obtida, agrupando excertos com características e significados semelhantes. As diferentes unidades de significado foram posteriormente organizadas em categorias e temas, de acordo com as ideias expressas pelos participantes, nomeadamente ao nível da cooperação, comunicação, entreajuda, participação e funcionamento do grupo.

A utilização complementar de dados quantitativos e qualitativos permitiu realizar uma triangulação metodológica, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do fenómeno em análise.

6.3. Resultados

6.3.1. Resultados quantitativos

Apresentam-se de seguida os resultados obtidos através da aplicação do YSEQ, procurando analisar possíveis alterações nas perceções dos alunos relativamente à coesão do grupo entre o pré-teste e o pós-teste. Para esse efeito, são apresentados os resultados relativos à coesão total, à coesão social e à coesão pela tarefa, recorrendo-se à estatística descritiva e ao teste não paramétrico de Wilcoxon para comparação entre os dois momentos de avaliação.

A Tabela 2 apresenta os valores médios, medianas e respetivos desvios-padrão das diferentes dimensões avaliadas no pré-teste e no pós-teste.

Tabela 2 - Estatística descritiva das diferentes variáveis no pré-teste e pós-teste

Variável	Momento	Média (M)	Mediana	Desvio-Padrão (DP)
Coesão total	Pré-teste	5,02	5,04	1,21
	Pós-teste	5,58	5,89	1,52
Coesão Social	Pré-teste	3,90	3,93	1,34
	Pós-teste	4,94	5,43	1,86
Coesão pela Tarefa	Pré-teste	6,13	6,43	1,69
	Pós-teste	6,22	6,50	1,64

A análise descritiva dos dados permitiu verificar um aumento dos valores médios entre o pré-teste (M = 5,02; DP = 1,21) e o pós-teste (M = 5,58; DP = 1,52) relativamente à coesão total da turma. Da mesma forma, observou-se um aumento dos valores médios na dimensão da coesão social, passando de 3,90 (DP = 1,34) no pré-teste para 4,94 (DP = 1,86) no pós-teste. Por sua vez, a coesão pela tarefa apresentou uma variação pouco expressiva entre os dois momentos de avaliação (M = 6,13; DP = 1,69 vs. M = 6,22; DP = 1,64). De um modo geral, os resultados sugerem uma evolução mais evidente na dimensão da coesão social, enquanto a coesão pela tarefa se manteve relativamente estável.

De forma a comparar os resultados obtidos entre o pré-teste e o pós-teste, recorreu-se ao teste não paramétrico de Wilcoxon para amostras emparelhadas.

Tabela 3 - Resultados do teste de Wilcoxon para comparação entre o pré-teste e o pós-teste nas dimensões de coesão

Variável	Z	p	r
Coesão Total	-1,178	.239	.22
Coesão Social	-2,118	.034*	.40
Coesão pela Tarefa	-0,144	.885	.03

A Tabela 3 apresenta os resultados do teste de Wilcoxon relativamente à comparação entre o pré-teste e o pós-teste nas dimensões de coesão total, coesão social e coesão pela tarefa. Relativamente à coesão total, verificou-se um aumento dos valores médios entre o pré-teste e o pós-teste. Contudo, as diferenças observadas não apresentaram significado estatístico ($Z = -1,178$; $p = .239$), indicando que não se verificaram alterações estatisticamente significativas nas perceções globais de coesão da turma ao longo do período de intervenção. Apesar disso, observou-se um tamanho do efeito pequeno ($r = .22$).

No que concerne à dimensão da coesão social, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação ($Z = -2,118$; $p = .034$), sugerindo uma evolução positiva das perceções dos alunos relativamente às relações interpessoais, proximidade e interação entre colegas ao longo do período de intervenção pedagógica. Adicionalmente, observou-se um tamanho do efeito moderado ($r = .40$), sugerindo que as alterações verificadas nesta dimensão apresentam relevância prática para além da significância estatística observada.

Relativamente à coesão pela tarefa, os resultados não evidenciaram diferenças estatisticamente significativas entre o pré-teste e o pós-teste ($Z = -0,144$; $p = .885$), indicando uma relativa estabilidade nas perceções dos alunos relativamente ao funcionamento coletivo orientado para a realização das tarefas.

O tamanho do efeito foi pequeno ($r = .03$), corroborando a reduzida magnitude das diferenças observadas.

6.3.2. Resultados qualitativos

Com o objetivo de compreender as percepções dos alunos relativamente ao impacto das estratégias pedagógicas implementadas ao longo da intervenção, procedeu-se à análise temática das entrevistas de grupo focal realizadas no final do estudo. A análise dos dados permitiu identificar diferentes temas relacionados com as relações interpessoais, cooperação, funcionamento do grupo e percepção das estratégias implementadas nas aulas de EF.

6.3.2.1. Relações interpessoais e clima da turma

As referências ao aumento da comunicação entre colegas e à diminuição da divisão em grupos fechados surgiram de forma consistente nos dois grupos focais, sugerindo uma evolução positiva do clima relacional nas aulas de EF.

Nesse sentido, o aluno 1 referiu que “agora falo com todos, o que não acontecia antes no primeiro período... dividíamos-nos em grupos”, evidenciando uma maior aproximação entre elementos da turma que anteriormente interagiam pouco entre si. Esta ideia foi reforçada pelo aluno 2 ao mencionar que “nós quase não falávamos nada, começámos a falar mais”, sugerindo que as dinâmicas desenvolvidas ao longo das aulas potenciaram momentos de comunicação e interação entre colegas. De forma semelhante, a aluna 3 referiu que “eu sinto em mim mesma que comecei a falar mais com as pessoas da turma pelos motivos dos grupos em EF”, associando diretamente essa evolução às estratégias de organização implementadas nas aulas.

As referências dos participantes sugerem uma melhoria das relações interpessoais e da comunicação entre colegas ao longo do período de intervenção, bem como uma diminuição da divisão em grupos mais fechados dentro da turma.

6.3.2.2. Cooperação e funcionamento do grupo

No que concerne a esta temática, os alunos evidenciaram uma percepção positiva relativamente à cooperação e ao funcionamento coletivo da turma ao longo do período de intervenção. As referências à comunicação, entreajuda e capacidade de trabalhar em conjunto surgiram de forma consistente nos diferentes grupos focais, sugerindo uma evolução ao nível do funcionamento do grupo nas aulas de EF.

Nesse sentido, alguns alunos destacaram a importância da comunicação para o sucesso coletivo durante as atividades desenvolvidas nas aulas. O aluno 4 referiu que “a comunicação é mais importante do que se eu sei jogar muito bem ou mal”, atribuindo maior relevância à interação entre colegas do que ao desempenho individual. Esta ideia foi reforçada pela aluna 5 ao afirmar que “a comunicação é parte essencial de um grupo”, evidenciando a importância do diálogo e da interação no funcionamento coletivo da turma.

Paralelamente, surgiram várias referências à entreajuda e ao apoio entre colegas durante as aulas. O aluno 6 mencionou que “quando um colega erra, nós ajudarmos, animarmos o colega”, sugerindo a existência de comportamentos de apoio e incentivo entre os elementos do grupo. De forma semelhante, a aluna 5 destacou que “sobretudo, a entreajuda é o que faz o grupo melhorar”, associando diretamente a cooperação ao desenvolvimento do grupo-turma.

Os alunos salientaram igualmente a necessidade de trabalhar em conjunto para o bom funcionamento das tarefas propostas. Neste sentido, o aluno 6 que “nós tivemos que perceber que tínhamos que começar a comunicar uns com os outros para começar a dar certo”, evidenciando que a cooperação surgiu como uma necessidade para o sucesso das atividades desenvolvidas. Ainda assim, alguns alunos reconheceram que a comunicação nem sempre era suficiente por si só, sendo necessário existir envolvimento efetivo dos colegas no trabalho coletivo, como demonstrado na afirmação da aluna 7 “não vale de nada comunicar tudo com o meu colega e ele não ouve.” De forma geral, os participantes destacaram a importância da comunicação, da entreajuda e do

envolvimento dos colegas para o funcionamento eficaz das tarefas desenvolvidas nas aulas.

6.3.2.3. Impacto das estratégias pedagógicas implementadas

Os alunos reconheceram um impacto positivo das estratégias pedagógicas implementadas ao longo do período de intervenção, destacando particularmente a organização das aulas em grupos, a atribuição de papéis e a realização de atividades coletivas. Os participantes associaram estas estratégias a uma maior interação, comunicação e envolvimento entre os elementos da turma nas aulas.

Ao longo das entrevistas, vários alunos referiram que a organização das aulas e das equipas teve influência na aproximação entre colegas e no fortalecimento das relações interpessoais. Nesse sentido, o aluno 1 destacou que “eu acho que isso deve-se muito ao facto de, por exemplo, nas aulas de educação física, nós não escolhemos o nosso grupo”, sugerindo que a constituição dos grupos favoreceu a interação entre alunos que anteriormente não comunicavam de forma regular. Esta perceção parece igualmente estar associada às diferentes atividades implementadas durante as aulas, como referido pela aluna 8 ao afirmar que “as atividades ajudam...a comunicar uns com os outros e assim podemos fortalecer”

No mesmo sentido, alguns alunos destacaram o impacto positivo de determinadas estratégias específicas utilizadas ao longo da intervenção. A aluna 7 referiu que “a camisola foi uma atividade muito interessante”, evidenciando o envolvimento gerado por esta dinâmica. Esta ideia parece ainda ser reforçada pela perceção de desenvolvimento de responsabilidade associada aos papéis atribuídos nas aulas, como demonstrado na afirmação da aluna 7 “desde que se tornou capitão, ele é uma pessoa mais responsável.” Os alunos salientaram igualmente que algumas estratégias utilizadas durante as atividades favoreceram um ambiente mais positivo e participativo nas aulas. Neste sentido, a aluna 5 referiu “quando o professor nos pediu para celebrar os pontos no voleibol, isso ajudou a trazer um ânimo novo”, sugerindo que determinadas

dinâmicas contribuíram para aumentar o entusiasmo, a interação e o envolvimento coletivo da turma.

De forma geral, os participantes reconheceram um contributo positivo das estratégias implementadas, destacando particularmente a organização em grupos, a atribuição de papéis e algumas das dinâmicas desenvolvidas nas aulas como elementos promotores da interação, participação e envolvimento coletivo.

6.4. Discussão

O presente estudo procurou analisar o impacto de estratégias pedagógicas implementadas nas aulas de EF ao nível da coesão de grupo numa turma do ensino secundário. De forma geral, os resultados evidenciaram uma evolução positiva das perceções dos alunos relativamente à coesão social, embora não se tenham verificado diferenças estatisticamente significativas ao nível da coesão total e da coesão pela tarefa.

Os resultados quantitativos evidenciaram uma evolução positiva das perceções dos alunos relativamente à coesão social, acompanhada por um tamanho do efeito moderado ($r = .40$). Esta tendência foi corroborada pelos dados qualitativos, nos quais os alunos referiram melhorias ao nível da comunicação, da interação entre colegas e do ambiente vivido na turma.

Uma possível explicação para estes resultados poderá relacionar-se com a natureza das estratégias pedagógicas implementadas, particularmente com a valorização do trabalho cooperativo, da participação ativa dos alunos e da responsabilização individual dentro do grupo. A organização das aulas através de equipas estáveis, a atribuição de papéis e a criação de momentos de tomada de decisão parecem ter favorecido um maior sentimento de pertença e envolvimento coletivo. Neste sentido, a necessidade de os alunos trabalharem em conjunto e colaborarem em tarefas coletivas poderá ter contribuído para a construção de um ambiente mais participativo e socialmente interativo. Estes resultados parecem ir ao encontro da literatura que evidencia o potencial das abordagens pedagógicas centradas no aluno e dos modelos de ensino de carácter

cooperativo e participativo na promoção de competências pessoais e sociais em contexto de EF. Autores como Bessa et al. (2020) referem que modelos pedagógicos como o *Sport Education* promovem contextos de aprendizagem mais participativos, autónomos e socialmente interativos, potenciando o desenvolvimento da responsabilidade, do envolvimento e das relações interpessoais entre os alunos. A possibilidade de os alunos assumirem diferentes papéis, colaborarem em pequenos grupos e participarem ativamente nas decisões parece favorecer níveis superiores de compromisso e interação social (Bessa et al., 2020). Da mesma forma, Rojo Ramos et al. (2023) destacam a importância da EF na promoção da cooperação, responsabilidade social, relações interpessoais e sentimento de pertença, salientando que ambientes de aprendizagem assentes na participação e interação social tendem a favorecer experiências mais positivas ao nível da coesão grupal. A interpretação dos resultados obtidos parece igualmente ser sustentada pelo modelo conceptual de coesão proposto por Carron et al. (2002), que entendem a coesão como um processo dinâmico influenciado pelas experiências vividas no grupo e pela qualidade das interações estabelecidas entre os seus membros.

Segundo este modelo, a coesão social relaciona-se com o grau de atração interpessoal e ligação afetiva existente entre os elementos do grupo, sendo influenciada pela interação, comunicação e sentimento de pertença. Neste sentido, o facto de se terem verificado diferenças estatisticamente significativas apenas na dimensão da coesão social poderá indicar que a intervenção pedagógica teve maior impacto ao nível das relações interpessoais e do ambiente relacional da turma do que propriamente na perceção dos alunos relativamente ao funcionamento coletivo orientado para a tarefa. Para além da significância estatística observada, o tamanho do efeito moderado registado nesta dimensão ($r = .40$) sugere que as alterações verificadas apresentam relevância prática, reforçando o potencial das estratégias implementadas na promoção das relações interpessoais entre os alunos.

Por outro lado, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas ao nível da coesão pela tarefa. Uma possível explicação poderá relacionar-se com a duração relativamente reduzida da intervenção pedagógica,

bem como com o facto de as estratégias implementadas terem incidido sobretudo na promoção da interação e cooperação entre os alunos. Adicionalmente, importa referir que os alunos já apresentavam valores relativamente elevados de coesão pela tarefa no momento inicial de avaliação ($M = 6,13$), o que poderá ter reduzido a margem para alterações mais expressivas ao longo da intervenção. Deste modo, Carron et al. (2002) referem que a coesão orientada para a tarefa tende a estar mais associada ao compromisso com objetivos coletivos, à perceção de eficácia grupal e ao desempenho conjunto, aspetos que poderão necessitar de um período de intervenção mais prolongado para sofrer alterações mais evidentes.

Apesar de não se verificarem diferenças estatisticamente significativas na coesão total, verificou-se um aumento dos valores médios entre o pré-teste e o pós-teste, acompanhado por um tamanho do efeito pequena ($r = .22$). Paralelamente, os resultados qualitativos demonstraram que os alunos percecionaram mudanças positivas ao nível das relações interpessoais, da comunicação e do ambiente vivido nas aulas. Neste sentido, os grupos focais permitiram compreender de forma mais aprofundada algumas das razões associadas aos resultados quantitativos, reforçando a importância da triangulação entre diferentes métodos de recolha de dados na compreensão das experiências e perceções dos alunos.

O presente estudo apresenta, contudo, algumas limitações que devem ser consideradas. A reduzida dimensão amostral e o facto de a investigação ter sido realizada apenas numa turma limitam a generalização dos resultados obtidos. Para além disso, a duração relativamente curta da intervenção poderá não ter sido suficiente para produzir alterações mais significativas ao nível da coesão orientada para a tarefa. Adicionalmente, a utilização de medidas de autorrelato poderá ter influenciado as respostas dos participantes, uma vez que estas dependem das perceções individuais dos alunos relativamente às experiências vividas ao longo da intervenção. Ainda assim, os resultados obtidos parecem reforçar o potencial das abordagens pedagógicas centradas no aluno e das estratégias cooperativas na promoção de ambientes de aprendizagem mais positivos, participativos e socialmente inclusivos em contexto de EF.

6.5. Conclusão

O presente estudo reforça a importância das estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor na forma como os alunos se relacionam, participam e experienciam o contexto das aulas de Educação Física. Neste sentido, contextos de ensino assentes na cooperação, na participação ativa dos alunos e na valorização da interação social parecem criar condições favoráveis ao fortalecimento das relações interpessoais e ao desenvolvimento da coesão grupal.

Embora não se tenham verificado diferenças estatisticamente significativas ao nível da coesão total e da coesão pela tarefa, os resultados evidenciaram uma evolução positiva da coesão social, traduzida em diferenças estatisticamente significativas entre o pré-teste e o pós-teste e numa magnitude de efeito moderada. Paralelamente, os resultados qualitativos revelaram melhorias percecionadas pelos alunos ao nível da comunicação, da cooperação, das relações interpessoais e do ambiente vivido na turma.

De forma global, os resultados obtidos sugerem que a utilização de estratégias pedagógicas inspiradas em princípios associados ao Modelo de Educação Desportiva, nomeadamente a organização em equipas estáveis, a atribuição de papéis e a promoção de tarefas cooperativas, pode constituir uma opção relevante para professores de Educação Física que pretendam promover contextos de aprendizagem mais participativos, inclusivos e socialmente enriquecedores.

6.6. Referências Bibliográficas

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, 3536-3545. doi:10.7752/jpes.2020.06477

- Bessa, C., Mesquita da Silva, S., Farias, C., & Mesquita, I. (2024). Portuguese Validation of the Youth Sport Environment Questionnaire (YSEQ) for the Physical Education Context. *Education Sciences*, 14(12), 1276.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Caracuel-Cáliz, R. F., Ubago-Jiménez, J. L., Alonso-Vargas, J. M., & Melguizo-Ibáñez, E. (2025). Impact of Active Methodologies Involving Physical Activity on Primary School Students: A Systematic Review (2018–2024). *Sports*, 13(10), 358.
- Carron, A. V., Colman, M. M., Wheeler, J., & Stevens, D. (2002). Cohesion and performance in sport: A meta analysis. *Journal of sport and exercise psychology*, 24(2), 168-188.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2 ed.). New York: Routledge.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – Educação Física: Ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Eys, M., Loughhead, T., Bray, S., & Carron, A. (2009). Development of a Cohesion Questionnaire for Youth: The Youth Sport Environment Questionnaire. *Journal of sport & exercise psychology*, 31, 390-408. doi:10.1123/jsep.31.3.390
- Farias, C., Hastie, P. A., & Mesquita, I. (2017). Scaffolding student-coaches' instructional leadership toward student-centred peer interactions: A year-long action research intervention. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 158-175. doi:10.1080/17408989.2015.1043256
- Graça, A., Santos, E., Santos, A., & Tavares, F. (2023). O ensino do basquetebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 165-198). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Hastie, P. A., de Ojeda, D. M., & Luquin, A. C. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132. doi:10.1080/17408989.2010.535202
- Høigaard, R., Haugen, T., Johansen, B. T., & Giske, R. (2017). Team identity in youth soccer: The role of coaches' feedback patterns and use of humour.

- International Journal of Sports Science & Coaching*, 12(6), 697-707.
doi:10.1177/1747954117738843
- Mesquita, I., Bessa, C., Araújo, R., Farias, C., Santos, D., & Rolim, R. (2014). Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. *Revista da Educação Física/UEM*, 25. doi:10.4025/reveducfis.v25i1.21177
- Paradis, K., Carron, A., & Martin, L. (2014). Athlete perceptions of intra-group conflict in sport teams. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10, 4-18. doi:10.53841/bpssepr.2014.10.3.4
- Rojo Ramos, J., Polo-Campos, I., Gómez, S., & Galán-Arroyo, C. (2023). Associations between the Perceived Importance of Physical Education and Group Cohesion in Sec-ondary School Students. *Retos*, 51, 1502-1509. doi:10.47197/retos.v51.99823
- Siedentop, D. (1994). *Sport education : quality PE through positive sport experiences / ed. Daryl Siedentop*. Champaign: Human Kinetics.

7 – Considerações Finais – A última paragem

Ao longo deste percurso, a PES deixou de ser apenas uma etapa do meu percurso académico para se assumir como uma verdadeira viagem de construção profissional. Tal como na estrada que diariamente percorri entre a minha cidade natal e a EC, o caminho foi sempre o mesmo, mas nunca fui o mesmo condutor. Cada aula, cada decisão e cada desafio obrigaram-me a ajustar a forma de conduzir, tornando este percurso progressivamente mais consciente, seguro e intencional.

Essa viagem diária acabou, também, por assumir um papel importante no meu processo de aprendizagem. Na ida para a escola, dava por mim a pensar em tudo o que poderia acontecer naquele dia, a criar diferentes cenários possíveis e a tentar antecipar as respostas que teria de dar em cada situação. Muitas vezes, sem me aperceber, estava completamente focado nisso, a “simular” mentalmente as aulas e os possíveis desafios. Já no regresso, o processo era diferente: era um momento mais calmo, onde refletia sobre o que tinha acontecido, o que tinha corrido melhor e aquilo que poderia ter sido feito de outra forma. Este ciclo entre antecipação e reflexão acabou por ter um impacto claro na minha forma de intervir, permitindo-me chegar mais preparado às aulas e sair delas com uma maior consciência sobre a minha prática.

Se, numa fase inicial, encarava o ensino com uma visão mais centrada na organização e controlo da aula, rapidamente percebi que a realidade é bem mais exigente e imprevisível. A gestão do tempo útil de prática, a adaptação às características da turma, a necessidade de tomar decisões em tempo real e a constante articulação entre o que se planeia e o que efetivamente acontece, levaram-me a desenvolver uma intervenção mais flexível e ajustada. Neste sentido, fui progressivamente abandonando uma lógica mais rígida, passando a valorizar uma abordagem centrada nos alunos, nas suas necessidades e no significado que atribuem às experiências propostas.

Um dos aspetos mais marcantes deste percurso foi a compreensão de que ensinar não se limita à transmissão de conteúdos, mas implica criar condições para que os alunos se envolvam, participem e encontrem sentido

naquilo que fazem. Quer nas aulas, quer nas atividades desenvolvidas ao longo do ano, procurei construir experiências que fossem além do contexto tradicional, aproximando a EF da realidade dos alunos e promovendo o seu envolvimento de forma mais consistente. Foi neste equilíbrio entre planeamento, adaptação e intencionalidade pedagógica que fui construindo a minha forma de estar na profissão.

Paralelamente, o trabalho desenvolvido no seio do NE revelou-se determinante neste percurso. Tal como numa viagem em caravana, o facto de partilhar experiências, dúvidas e decisões com os colegas permitiu enriquecer a minha prática, alargar perspetivas e encontrar soluções para os desafios que foram surgindo. Este trabalho colaborativo assumiu um papel fundamental no meu desenvolvimento, reforçando a importância da partilha e da construção conjunta no contexto profissional docente.

Ao mesmo tempo, o contacto com diferentes dimensões da vida escolar, como a direção de turma, as atividades com o curso profissional ou a participação em iniciativas da escola, permitiu-me compreender que o papel do professor vai muito além da aula. Implica acompanhar, orientar e, muitas vezes, ajustar o percurso de cada aluno, garantindo que todos encontram o seu lugar ao longo da viagem.

No final deste percurso, reconheço que não saio como um professor “acabado”, mas sim como alguém mais preparado para enfrentar a complexidade da profissão. Levo comigo a consciência de que ensinar exige adaptação constante, capacidade de reflexão e, sobretudo, uma preocupação contínua em melhorar. Mais do que dominar conteúdos ou estratégias, importa saber ler o contexto, tomar decisões fundamentadas e colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem.

Assim, esta não é apenas o fim de uma etapa, mas a última viagem deste percurso enquanto EE. Tal como em qualquer viagem, o destino alcançado não representa um ponto final, mas antes o início de novos caminhos, novos desafios e novas aprendizagens, que continuarei a percorrer enquanto professor.

8 – Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Formação reflexiva de professores. In J. Tavares & I. Alarcão (Eds.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 173-189). Porto: Porto Editora.
- Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2017). O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 159-185. doi:10.21814/rpe.12275
- Barros, M., Mesquita, I., Valério, C., & Queirós, P. (2026). The interplay between student-centred pedagogical strategies and preservice teachers' epistemological development in physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 0(0), 1356336X251413438. doi:10.1177/1356336x251413438
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33-52). Porto: FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro de educação física. In *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 29-43). Porto: FADEUP.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bessa, C., Coutinho, P., & Mesquita, I. (2026). How Can Pedagogical Strategies Empower Student-Coaches During a Sport Education Season? A Collaborative Action Research Study with Preservice Teachers. *Education Sciences*, 16(3), 407.
- Bessa, C., Neves, J., Ramos, A., Coutinho, P., & Mesquita, I. (2024). Avaliação multidimensional centrada no aprendiz: O suporte das tecnologias digitais. In *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 199-224).
- Bossle, F. (2002). Planeamento de ensino na educação física - uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39. doi:10.22456/1982-8918.2635

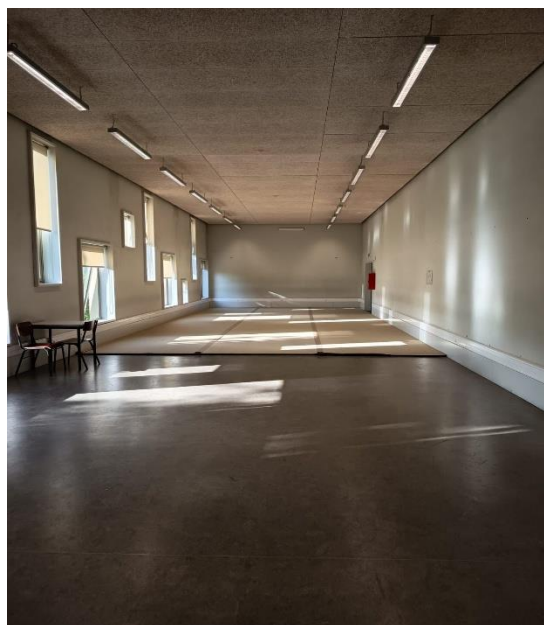
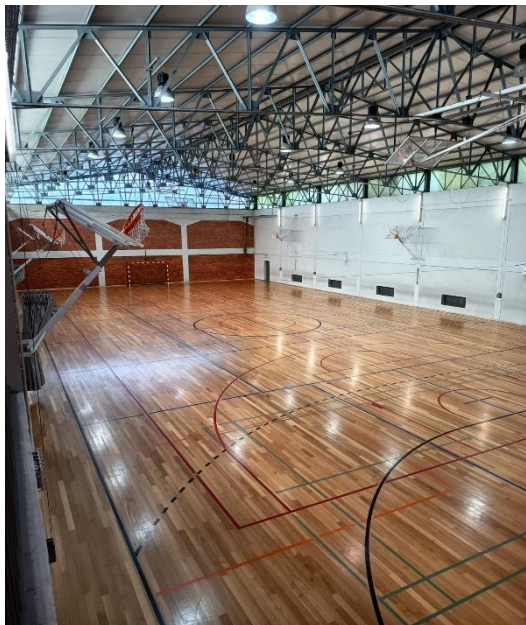
- Carvalho, F. F. B. d., Pinto, T. d. J. P., & Knuth, A. G. (2020). Atividade Física e Prevenção de Câncer: Evidências, Reflexões e Apontamentos para o Sistema Único de Saúde. *Revista Brasileira de Cancerologia*, 66(2), e-12886. doi:10.32635/2176-9745.RBC.2020v66n2.886
- Carvalho, L. M. D. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade portuguesa de educação física*(10-11), 135-151.
- Coutinho, P., Bessa, C., & Mesquita, I. (2024). Planeamento em educação física: Abordagem multidimensional na apropriação didática. In *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 181-198).
- de Paula 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).
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais – Educação Física: Ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018b). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2020). *Orientações para o trabalho das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva*. Lisboa: Ministério da Educação
- Dorigon, T. C., & Romanowski, J. P. (2008). A reflexão em Dewey e Schön. *REVISTA INTERSABERES*, 3(5), 8-22. doi:10.22169/revint.v3i5.123
- Farias, C., Ribeiro, E., & Mesquita, I. (2024). Equidade e inclusão na abordagem de ensino em educação física centrada no aluno. In *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 41-59).
- Johnson, D. (2002). Learning Together and Alone. *Better: Evidence Based Education*, 22, 95-105.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development* (Vol. 1).

- Leitão, V. (1976). A unidade didática. *Curriculum*, 15(4), 19-26.
- Lima, L. (2008). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, 6, 57-70.
- 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 edição ed., pp. 73-122). Porto: FADEUP.
- Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional models for physical education / Michael Metzler, Gavin Colquitt* (4th ed.). New York: Routledge.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Queirós, P. (2014). Profissionalidade docente: Importância das questões deontológicas na formação inicial de profissionais (de educação física e desporto). In *Professor de Educação Física : fundar e dignificar a profissão* (pp. 55-73).
- Quina, J., da Costa, F. C., & Diniz, J. A. (1998). O feedback pedagógico: Análise da informação retida pelos alunos em aulas de Educação Física. In *Intervencione en conductas motrices significativas* (pp. 735-747).
- Quina, J. d. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching Functions. *Handbook of Research on Teaching*, 376-391.
- Sá, V. (1996). O director de turma na escola portuguesa : da grandiloquência dos discursos ao vazio dos poderes.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Books.

- Siedentop, D. (1994). *Sport education : quality PE through positive sport experiences / ed. Daryl Siedentop*. Champaign: Human Kinetics.
- Silva, R., Farias, C., Ramos, A., & Mesquita, I. (2021). Implementation of game-centered approaches in physical education: A systematic review. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(6 suppl.), 3246-3259. doi:10.7752/jpes.2021.s6443
- Valério, C., Farias, C., & Mesquita, I. (2024). Estratégias interativas e situadas na formação do professor de educação física. In *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 87-100).
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities : a knowledge structures approach / Joan N. Vickers*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Villafañá-Samper, Z., Esteban-Torres, D., Capablo-Jal, L., García-Cazorla, J., Mayo-Rota, C., & García-González, L. (2026). Effects of Sport Education Model on Meaningful Experiences in Physical Education and (De)Motivating Teaching Approaches. *Education Sciences*, 16(1), 60.
- Williams, J., & Ovens, A. (2024). Challenging pre-service teacher habitus: A self-study of unit design in teacher education. *Curriculum Perspectives*, 44(3), 295-305. doi:10.1007/s41297-024-00237-y

9 – Anexos

Anexo 1 – Infraestruturas da Escola Cooperante



Anexo 2 – Distribuição dos espaços

3º Per

DISTRIBUIÇÃO DOS ESPAÇOS
2025/2026

	Segunda - Feira								Terça - Feira								Quarta - Feira								Quinta - Feira								Sexta - Feira							
	P1	P2	P3	SEG	E1	E2	E3	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	E2	PIS	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	PIS	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	E2	E3	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	E2	E3	PIS	
8:25	11J	9J	7E	12E	9D		11T	9B	7C	10G	12M	12B			7F	12L	10F	12G	8F	7J	9E	9G	12J	7H	11C	11N	12A	9F	11F	11P	10P	7C	11J	12C	10N	9A	10D	11G	9J	
9:10	11J	9J	7E	12E	9D		11T	9B	7C	10G	12M	12B			7F	12L	10F	12G	8F	7J	9E	9G	12J	7H	11C	11N	12A	9F	11F	11P	10P	7C	11J	12C	10N	9A	10D	11G	9J	
9:55	8B	11B	11L	10F	10O	9H	12P	12D	11A	10D	12A	12N	10N	9I	8A	7A	8C	10L	11D	9D	10Rf	12E		9I	12K	11RE	12M	7A	12N	10C	10J	9B	12S	11D	10B	10G		10E		
10:10	8B	11B	11L	10F	10O	9H	12P	12D	11A	10D	12A	12N	10N	9I	8A	7A	8C	10L	11D	9D	10Rf	12E		9I	12K	11RE	12M	7A	12N	10C	10J	9B	12S	11D	10B	10G		10E		
10:55	8B	11B	11L	10F	10O	9H	12P	12D	11A	10D	12A	12N	10N	9I	8A	7A	8C	10L	11D	9D	10Rf	12E		9I	12K	11RE	12M	7A	12N	10C	10J	9B	12S	11D	10B	10G		10E		
11:40	9C	9F	7G	9A	10M	11K	12G		11G	12K	11M	12F	8J	10P	7D	8E	8D	12P	9H	12D	10B		7B	10O	11M	11K	12F	7D	12B		9E	9G	10A	11O	8C	10L	10K	10M		
12:40	9C	9F	7G	9A	10M	11K	12G		11G	12K	11M	12F	8J	10P	7D	8E	8D	12P	9H	12D	10B		7B	10O	11M	11K	12F	7D	12B		9E	9G	10A	11O	8C	10L	10K	10M		
13:25																																								
14:15																																								
15:15	11P	7I	7J	11N					11O	10K	10A	12C	11C											11E	8I	8E	7E	7F	12L			12J	10T	9C	11B	8D	8B		8G	
16:00	11P	7I	7J	11N					11O	10K	10A	12C	11C											11E	8I	8E	7E	7F	12L			12J	10T	9C	11B	8D	8B		8G	
16:45																																								
17:00	12RE	11F	7B	8G	8I	8H			11S	10J	7H	10C	11E	10E										7G	11L	7I	8J					8H	12T	10S	10RE	11A	8A	8F		
17:45	12RF	11F	7B	8G	8I	8H			11S	10J	7H	10C	11E	10E										7G	11L	7I	8J					8H	12T	10S	10RE	11A	8A	8F		
18:30																																								

3º PERÍODO – 13/04 a 05/06



LEGENDA:



P1, P2, P3 e SEG - Pavilhão



P1 e E2 – Campos exteriores



E3 e E4 – Sintético

Plano A		
Bom tempo		
Balneário 1 - P1	e	E1 – Exterior (Campo)
Balneário 2 - P2	e	E2 - Exterior (Campo Ténis)
Balneário 3 - P3	e	E3 – Exterior (Sintético1)
Balneário 4 - SEG	e	E4 - Exterior (Pista)

Plano B		
Mau tempo		
P1	e	E1
P2	e	E2
P3	e	E3
Seg	e	E4

Anexo 3 – Planeamento anual da Turma Residente

1º Período						
Mês	Dia	Aula	Hora	Nº sessão	Unidade Didática	Espaço
Setembro	12	1	11:55-13:25	1 de 1	Apresentação	P3
	16	2	15:15-16:45	1 de 2	Avaliação Diagnóstica	SEG
	19	3	11:55-13:25	2 de 2	Avaliação Diagnóstica	P3
	23	4	15:15-16:45	1 de 2	Semana Desportiva	SEG
	26	5	11:55-13:25	2 de 2	Semana Desportiva	P3
Outubro	30	6	15:15-16:45	1 de 9	Ginástica	SEG
	3	7	11:55-13:25	1 de 8	Basquetebol	P3
	7	8	15:15-16:45	2 de 9	Ginástica*	SEG
	10	9	11:55-13:25	2 de 8	Basquetebol*	P3
	14	10	15:15-16:45	3 de 9	Ginástica*	SEG
	17	11	11:55-13:25	3 de 8	Basquetebol*	P3
	21	12	15:15-16:45	4 de 9	Ginástica	SEG
	24	13			Corta-Mato	
	28	14	15:15-16:45	1 de 2	FITESCOLA	
	31	15	11:55-13:25	2 de 2	FITESCOLA	
Novembro	4	16	15:15-16:45	5 de 9	Ginástica	SEG
	7	17	11:55-13:25	4 de 8	Basquetebol	P3
	14	18	11:55-13:25	5 de 8	Basquetebol	P3
	18	19	15:15-16:45	6 de 9	Ginástica	SEG
	21	20	11:55-13:25	6 de 8	Basquetebol	P3
	25	21	15:15-16:45	7 de 9	Ginástica	SEG
	28	22	11:55-13:25	7 de 8	Basquetebol	P3
	2	23	15:15-16:45	8 de 9	Ginástica	SEG

Dezembro	5	24	11:55-13:25	8 de 8	Basquetebol	P3
	9	25	15:15-16:45	9 de 9	Ginástica	SEG
	12	26	11:55-13:25	1 de 1	Torneio Basquetebol	
	16	27	15:15-16:45	1 de 1	Auto Hetero Avaliação	

NOTA: No dia 12 será realizado o Torneio de basquetebol 3x3 no período da manhã.

2º Período						
Mês	Dia	Aula	Hora	Nº sessão	Unidade Didática	Espaço
Janeiro	6	28	15:15-16:45	1 de 10	Badminton	P1
	9	29	11:55-13:25	1 de 10	Voleibol	P2
	13	30	15:15-16:45	2 de 10	Badminton	P1
	16	31	11:55-13:25	2 de 10	Voleibol	P2
	20	32	15:15-16:45	3 de 10	Badminton	P1
	23	33	11:55-13:25	3 de 10	Voleibol	P2
	27	34	15:15-16:45	4 de 10	Badminton	P1
	30	35	11:55-13:25	4 de 10	Voleibol	P2
	3	36	15:15-16:45	5 de 10	Badminton	P1
	6	37	11:55-13:25	5 de 10	Voleibol	P2
Fevereiro	10	38	15:15-16:45	6 de 10	Badminton	P1
	13	39	11:55-13:25	6 de 10	Voleibol	P2
	20	40	11:55-13:25	7 de 10	Voleibol	P2
	24	41	15:15-16:45	8 de 10	Badminton	P1
	27	42	11:55-13:25	8 de 10	Voleibol	P2
	3	43	15:15-16:45	1 de 2	FITESCOLA	
	6	44	11:55-13:25	2 de 2	FITESCOLA	
Março	10	45	15:15-16:45	8 de 10	Badminton	P1
	13	46	11:55-13:25	9 de 10	Voleibol	P2
	17	47	15:15-16:45	9 de 10	Badminton	P1
	20	48	11:55-13:25	10 de 10	Voleibol	P2
	24	49	15:15-16:45	10 de 10	Badminton	P1
	27	50	11:55-13:25	1 de 1	Auto Hetero Avaliação	
	31	51	15:15-16:45	2 de 2	FITESCOLA	

Nota: 1 aula será destinada ao Torneio de Voleibol 4x4

3º Período						
Mês	Dia	Aula	Hora	Nº sessão	Unidade Didática	Espaço
Abril	14	51	15:15-16:45	1 de 8	Dança/ARE	P3
	17	52	11:55-13:25	1 de 6	Atletismo (Salto Altura)	P3
	21	53	15:15-16:45	2 de 8	Dança/ARE	P3
Maio	24	54	11:55-13:25	2 de 6	Atletismo (Salto Altura)	P3
	28	55	15:15-16:45	3 de 8	Dança/ARE	P3
	5	56	15:15-16:45	1 de 2	FITESCOLA	P3
	8	57	11:55-13:25	2 de 2	FITESCOLA	P3
	12	58	15:15-16:45	4 de 8	Dança/ARE	P3
	15	59	11:55-13:25	3 de 6	Atletismo (Salto Altura)	P3
	19	60	15:15-16:45	5 de 8	Dança/ARE	P3
	22	61	11:55-13:25	4 de 6	Atletismo (Salto Altura)	P3
Junho	26	62	15:15-16:45	6 de 8	Dança/ARE	P3
	29	63	11:55-13:25	5 de 6	Atletismo (Salto Altura)	P3
	2	64	15:15-16:45	7 de 8	Dança/ARE	P3
	5	65	11:55-13:25	6 de 6	Atletismo (Salto Altura)	P3
	8	66	15:15-16:45	8 de 8	Dança/ARE	P3
	12	67	11:55-13:25	1 de 1	Auto Hetero Avaliação	P3

Anexo 4 – Calendário das atividades

	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO
S			1									1
D			2			1	1					2
2ª F	1		3	1		2 FQ	2 Filosofia A			1 Fil.		3
3ª F	2		4	2 Ing. Ora.		3	3			2		4
4ª F	3	1	5	3 Port.		4	4	1		3 Sarsu	1	5
5ª F	4	2	6	4	1 Ano Novo	5	5	2		4 Corpo de Deus	2 Férias	6
6ª F	5	3	7	5 Fil.	2	6	6 Mate.	3 Sexta-feira Santa	1 Dia do Trabalhador	5 Fim 3ªP (19, 21, 22)	3 FD	7
S	6	4	8	6	3	7	7	4	2	6	4	8
D	7	5	9	7	4	8	8	5 Páscoa	3	7	5	9
2ª F	8	6	10	8	5 Início 2ªP	9 Inglês	9 FQ	6	4	8	6 FD	10
3ª F	9	7	11	9	6	10 Port.	10 Inglês	7	5	9	7 FD	11
4ª F	10	8	12	10	7	11	11	8	6 TP BG	10 Dia de Portugal	8 Despertar	12
5ª F	11 Início 1ªP	9	13	11	8	12	12	9	7	11	9	13
6ª F	12	10	14	12 TB 3X3	9	13	13	10	8	12 Fim 3ªP (20, 21, 22)	10	14
S	13	11	15	13	10	14	14	11	9	13	11	15 Início da Casquinha
D	14	12	16	14	11	15	15	12	10	14	12	16
2ª F	15	13 Mate.	17 Inglês	15	12 TP BG	16	16 BG	13 Início 3ªP	11 Inglês	15	13	17
3ª F	16	14 Inglês	18	16 Fim 1ªP	13	17 Carnaval	17 Ing. Or	14	12	16	14	18
4ª F	17	15	19	17	14	18	18 Port.	15	13	17	15	19
5ª F	18	16	20	18	15	19	19	16	14	18	16	20
6ª F	19	17	21 Matem.	19	16	20	20	17	15	19	17	21
S	20	18	22	20	17	21	21	18	16	20	18	22
D	21	19	23	21	18	22	22	19	17	21	19	23
2ª F	22	20 FQ	24 FQ	22	19 Mate.	23	23	20 Mate.	18 Mate.	22	20	24
3ª F	23	21	25	23	20	24	24	21	19	23	21	25
4ª F	24	22 Port.	26 BG	24	21	25	25	22	20 Port.	24	22	26
5ª F	25	23 Exerc Seg	27	25 Natal	22	26	26 TVol	23	21	25	23	27
6ª F	26	24 CM	28	26	23	27	27 Fim 2ªP	24	22	26	24	28
S	27	25	29	27	24	28	28	25	23	27	25	29
D	28	26	30	28	25		29	26	24	28	26	30
2ª F	29	27 BG		29	26 BG		30	27	25 FQ	29	27	31
3ª F	30	28		30	27		31	28	26 Ing. Ora	30	28	
4ª F		29		31	28			29	27		29	
5ª F		30			29			30 FQ_Af	28		30	
6ª F		31 Fil.			30 Fil.				29 BG_A		31	
S					31				30			
D									31			

Anexo 5 – Unidade Didática

UD- Voleibol												
Nº Aula	1	23	31	33	35	37	39	40	42	46	48	
Mês	Setembro			Janeiro			Fevereiro			Março		
Dia	13	9	16	23	30	6	13	20	27	13	20	
Duração	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	
Espaço	P1	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2	
Conteúdos												
Habilidades Motoras	Técnica	Passe	VE	E	E	C						Avaliação
		Deslocamentos	VE	E	C							
		Manchete	VE	E	E	E	C					
		Serviço	VE	E	E	E	E	E	E	C		
		Remate			I	E	E	E	E	C		
	Tática	Comunicação	I	E	E	E	C					
		Noção de recebedor/inhã recebedor	VE	E	E	E	C					
		Diferenciação de Papéis				VE	E	E	C			
		Transição					VE	E	E	C		
		Ajustamento						VE	E	E	C	
Situação de Jogo			Jogo 1x1	Jogo 2x2	Jogo 2x2	Jogo 3x3	Jogo 3x3	Jogo 3x3	Jogo 4x4	Jogo 4x4	Jogo 4x4	
Condição Física	Capacidades Condicionais	Força	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Sintetizada
		Resistência	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Coordenação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Velocidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Cultura Desportiva		Regulamento	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		História	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Regras e sinalética de arbitragem	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Conceitos Psicossociais		Cooperação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Responsabilidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Respeito e Disciplina	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Fairplay	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

UD Voleibol reformulada

UD- Voleibol - 1ª												
Nº Aula	1	23	31	33	35	37	39	40	42	46	48	
Mês	Setembro	9	16	23	30	6	13	20	27	13	20	
Dia	13	9	16	23	30	6	13	20	27	13	20	
Duração	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	
Espaço	P1	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2	
Conteúdos												
Habilidades Motoras	Técnica	Passe	VE	E	E	C						Avaliação
		Deslocamentos	VE	E	C							
		Manchete	VE	E	E	C						
		Serviço	VE	E	E	E	E	E	C			
		Remate			I	E	E	E	C			
	Tática	Comunicação	VE	E	E	C						
		Noção de recebedor/inhã recebedor	VE	E	E	C						
		Transição	VE	E	E	E	E	C				
		Ajustamento			VE	E	E	C				
		Situação de Jogo	Jogo 1x1	Jogo 2x2	Jogo 2x2	Jogo 3x3	Jogo 3x3	Jogo 3x3	Jogo 4x4	Jogo 4x4	Jogo 4x4	
Condição Física	Capacidades Condicionais	Força	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Sintetizada
		Resistência	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Coordenação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Velocidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Cultura Desportiva		Regulamento	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		História	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Regras e sinalética de arbitragem	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Conceitos Psicossociais		Cooperação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Responsabilidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Respeito e Disciplina	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Fairplay	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

UD- Basquetebol - 1ª												
Nº Aula	3	7	9	11	17	18	20	22	24	26		
Mês	Setembro	7	10	17	7	14	21	28	5	12		
Dia	19	3	10	17	7	14	21	28	5	12		
Duração	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'		
Espaço	P3	P3	P3	P3	P3	P3	P3	P3	P3	P3		
Conteúdos												
Habilidades Motoras	Técnica	Passe/Recepção	I/E	E	E	C						Avaliação
		Posição Base Defensiva			I/E	E	C					
		Lançamento	I/E	E	E	C						
		Drible de Proteção		I/E	E	E	E	C				
		Drible de Progressão				I/E	E	C				
	Tática	Resalto				I/E	E	C				
		Ocupação Racional do Espaço	I/E	E	E	E	C					
		Passe e Corte		I/E	E	E	E	C				
		Situações de finalização				I/E	E	E	C			
		Situação de Jogo	Jogo 1x1	Jogo 2x2	Jogo 2x2	Jogo 3x3	Jogo 3x3	Jogo 3x3	Jogo 4x4	Jogo 4x4	Jogo 4x4	
Condição Física	Capacidades Condicionais	Força	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Sintetizada
		Resistência	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Coordenação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Agilidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Cultura Desportiva		Regulamento	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		História	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Regras e sinalética de arbitragem	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Conceitos Psicossociais		Cooperação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Responsabilidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Comunicação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Respeito	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

Anexo 6 – Exemplo de um regulamento da uma Competição Intraturma

Regulamento da Competição de Basquetebol Intra turma

Estrutura das Equipas

- Existem 4 equipas principais: A, B, C e D.
- Cada equipa principal divide-se em duas sub-equipas (A1 e A2, B1 e B2, C1 e C2, D1 e D2).
- As sub-equipas nunca jogam entre si (ex.: A1 nunca joga contra A2).

Organização dos Jogos

- A competição decorre ao longo de 8 aulas.
- Em cada aula há jogos em 2 campos:
- Campo 1: confronto entre duas equipas (ex.: A vs B).
- Campo 2: confronto entre as outras duas equipas (ex.: C vs D).
- Cada confronto entre duas equipas gera 4 jogos de 3 minutos:
 1. X1 × Y2
 2. X2 × Y1
 3. X1 × Y1
 4. X2 × Y2

Assim, cada sub-equipa joga 2 vezes por aula e cada clube acumula resultados de 16 jogos no total (8 aulas × 2 jogos por aula).

Sistema de Pontuação

1. Vitória → 3 pontos
2. Empate → 1 pontos
3. Derrota → 0 pontos
4. Os pontos obtidos por A1 e A2 somam-se para a Equipa A (e o mesmo para as restantes).
5. A classificação final é feita entre as 4 equipas principais (A, B, C e D).

CrITÉrios de Desempate

- Em caso de igualdade pontual, a ordem será definida por:
- Confronto direto
- Celeridade na entrega dos documento solicitados
- Diferença de cestos (marcados – sofridos)
- Maior número de cestos marcados

Jogo Lançamentos

- A competição decorrerá quando houver oportunidade para realizar esta atividade (dependendo do comportamento da turma)
-

Sistema de Pontuação Jogo de Lançamentos

1. Zona 4 → 4 pontos
2. Zona 3 → 3 pontos
3. Zona 2 → 2 pontos
4. Zona 1 → 1 pontos

Objetivo

Garantir que todos participam ativamente, jogando em todos os jogos.

- Promover a competição saudável, o trabalho em equipa e o respeito pelas regras.
- Ao final das 8 aulas será apurada a **equipa campeã** com base na classificação geral.

Anexo 7 – Plano de Aula

Aula nº 48 de 67	Unidade Didática: Voleibol Função Didática: Avaliação Objetivos da aula: Motor: O aluno realiza todos os conteúdos técnico-táticos lecionados Cognitivo: O aluno percebe qual o gesto técnico a utilizar perante o problema que identificou. O aluno entende como se deve posicionar face à situação que encontra no momento. Socioafetivo: O aluno coopera com os colegas nas situações de jogo, respeitando os papéis atribuídos e contribuindo para a continuidade da ação. O aluno demonstra respeito pelas regras, pelos colegas e pelo adversário, adotando comportamentos de fair play. O aluno participa de forma empenhada nas tarefas, mantendo uma atitude positiva e de colaboração com o grupo.	Nº de alunos: 28 Material: 10 bolas de Voleibol, rede, coletes, cones, bolachas, quadro tático, apito
------------------	--	---

	①	CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
Inicial	5' 12h00 12h05		Breve conversa sobre o organização da aula		
	②	CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
Inicial	25' 12h05 12h30	Ativação geral	O aluno realiza aquecimento geral em circuito, mobilizando os principais segmentos corporais e preparando o organismo para a parte fundamental da aula.	Alunos nos seus grupos de trabalho realizam as seguintes tarefas: Zona 1 - Jogo Cooperativo 4x4 (Transição/Ajustamento) Zona 2 - Serviço por baixo + Serviço por cima Zona 3 - Exploração das zonas de ataque c/side out 1:3 Zona 4 - Passe sob rede Rotação : ponteiros do relógio 	- Orientar o envio da bola para o campo adversário, contactando a bola com a mão dominante aberta e firme (Serviço p/baixo) - Contactar a bola com o cotovelo alto durante a rotação do omro (Serviço p/cima) - Contactar a bola de forma firme e com a máxima superfície da mão e com o pulso por cima da bola. (Remate em apoio) - Orientar o corpo para o espaço de ataque (ombros e apoios dirigidos para a zona ofensiva). - Ocupar consistentemente a zona de responsabilidade definida na tarefa.

	①	CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
Fundamental	20' 12h30 12h50	Jogo 4x4 Competição	O aluno, em situação de jogo 4x4, identifica e assume os papéis de recebedor e não-recebedor, organizando-se em função do 1º, 2º e 3º toque. O aluno, após a recepção, realiza transição ofensiva organizada, orientando-se para o espaço de ataque e assumindo a função de distribuidor ou atacante, preparando o 2.º e 3.º toque. O aluno ajusta o posicionamento à trajetória da bola e à função desempenhada, garantindo ocupação eficaz do espaço.	Os alunos organizam-se nos seus grupos de trabalho e realizam a última jornada do Torneio 4x4. Jogos de 4 minutos Domínio sociotécnico: o ponto apenas é confirmado mediante teste coletivo; caso contrário, é anulado. A arbitragem e verificação do comportamento sociotécnico são asseguradas pelo grupo fora da tarefa, nos campos 1 e 2 (caso uma equipa esteja em inferioridade numérica um destes elementos pode ser recrutado para completar) No final serão apontadas a equipa vencedora do 4x4 + somatório de todas as competições.	- Posicionar em estrutura 1:3 - Ocupar consistentemente a zona de responsabilidade definida na tarefa.
	15' 12h50 13h05	Evento Culminante	O aluno participa no evento culminante, de modo a cumprir os critérios definidos no regulamento e alcançar o prémio Individual ou coletivo atribuído no final da competição.	Evento Culminante A turma encontra-se dividida pelas respetivas equipas. O Professor, delega aos Capitães de cada equipa para o auxiliar na entrega dos seguintes prémios: No final todas as equipas sobem ao pódio (conforme a classificação) e fazem um registo fotográfico.	- Respetar a entrega dos prémios.
Final	10' 13h15 13h25	Autoavaliação e reflexão final da aula	O aluno, realiza individualmente a sua autoavaliação de acordo com a sua prestação da aula. O aluno, realiza uma reflexão da aula, debatendo com o Professor, as dificuldades sentidas, bem como o que reteve da aula.	Realizam a sua autoavaliação relativamente ao desempenho e participação na aula. Balanco da modalidade de Voleibol	

Observações: Os alunos que revelam maiores dificuldades ao nível das ações técnicas beneficiarão de elementos facilitadores, nomeadamente: posicionalidade de pressão e de agarrar a bola em substituição da manchete, autorização de duplo toque, realização do serviço a partir de uma posição mais avançada e possibilidade de estar a bola cair, retornando de seguida a jogada.

Os conceitos psicopedagógicos serão trabalhados em contexto de jogo, valorizando fair play, cooperação, respeito e disciplina. A responsabilidade será prioritariamente atribuída ao capitão, sem prejuízo do envolvimento de todos os elementos do grupo.

O grupo fora da tarefa assegura a arbitragem nos campos 1 e 2, subdividindo-se em funções de arbitragem e de observação dos comportamentos, para efeitos de valorização da pontuação no domínio sociotécnico.

No final da aula, será atribuída distinção à equipa que evidenciar maior cooperação, reforçando a coesão de grupo, com atribuição de um ponto extra na classificação de Competição Intra-turma.

Anexos:



Anexo 8 – Fichas de Observação dos alunos

Ficha de Observação de Jogo / Aula

Nome do Observador: _____

Equipa Observada: _____

Data: _____ Aula: _____

Versão 1 - Escala 0-3

Critério	Descrição	Escala (0-3)
Ocupação racional do espaço	Mantém posições equilibradas, evitando concentração de jogadores na mesma zona.	0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐
Orientação com o cesto ao receber a bola	Recebe a bola e orienta o corpo/cesto em direção ao alvo ou colega disponível.	0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐
Lançamento em apoio	Executa o lançamento com técnica correta (apolo, equilíbrio, direção).	0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐
Lançamento na passada	Direito: direito-esquerdo Esquerdo: esquerdo-direito.	0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐
Comunicação entre colegas	Comunica de forma eficaz (verbal e gestual) durante o jogo.	0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

Observadores: _____ Campo/Grupo (observado): _____

Assinala com ✓ quando observares o comportamento.

1) Motivação / Envolvimento

- ☐ Incentivam os colegas
- ☐ Mantêm-se ativos na tarefa
- ☐ Reagem positivamente ao erro

2) Entregajuda

- ☐ Ajudam a recolher volantes/material
- ☐ Ajudam colegas em dificuldade
- ☐ Esperam e respeitam a vez do outro

3) Comunicação

- ☐ Falam para se organizar
- ☐ Dão indicações aos colegas

4) Liderança / Capitão

- ☐ Capitão incentiva
- ☐ Capitão organiza o grupo
- ☐ Capitão promove bom ambiente
- ☐ Capitão corrige os colegas do grupo

5) Clima do grupo

- ☐ Respeito
- ☐ Fair-play
- ☐ Bom ambiente geral

Algo a melhorar no grupo observado:

e eficaz

Ficha de Observação - Árbitro

Nome do Observador: _____

Jogo Observado: _____

Árbitro Observado: _____

Data: _____ Aula: _____

Critério	Descrição	Escala (0-3)
Justiça nas decisões	Os árbitros foram justos com ambas as equipas.	0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐
Conhecimento das regras e sinais	Demonstram conhecer as regras do jogo e utilizam corretamente os sinais de arbitragem (passos, dribles, etc.).	0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐
Atitude e controlo emocional	Mantém uma atitude calma, respeitosa e moderada durante todo o jogo.	0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

Legenda: 0 – Não observado | 1 – Pouco frequente | 2 – Frequente | 3 – Consistente e eficaz

Registo da Sequência

Grupo	Campo 1	Campo 2
A		
B		
C		
D		
E		
F		
G		

Regista com ☒ se cumpre a sequência ou não (caso consiga, coloca o nº de vezes)

Anexo 9 – Skillcards



Passe de Frente

- Colocar as mãos em forma de triângulo, com os dedos afastados e as palmas ligeiramente voltadas para fora
- Contactar a bola acima e ligeiramente à frente da cabeça, utilizando a testa como ponto de contacto
- Contactar a bola com os três primeiros dedos de cada mão (indicador, médio e anelar)
- Realizar uma extensão coordenada dos membros inferiores e superiores



Basquetebol

Ações técnicas

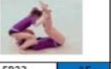
Passe de Peito

O passe de peito caracteriza-se pela transferência da bola na altura do peito e é utilizado para curtas e médias distâncias; Para executares corretamente o passe de peito debes:

- Colocar os cotovelos junto ao corpo;
- Avançar um dos apoios;
- Movimento de repulsão com os braços;
- Rodar os pulsos;
- Após passe, ficar com as palmas das mãos viradas para fora e os polegares a apontar para dentro e para baixo



Níveis de Desempenho	FIGURAS			
	Obrigatório (AE) Nível introdutório	Fácil +	Médio ++	Difícil +++

Figuras de Pares				
				
FP1	+	AE		+
				
FP5	AE	+	+	+
				
FP9	+	+	+	AE
				
FP13	+	+	+	+
				
FP17	+	AE	+	+
				
FP21	+	+	AE	++

- Alunos em pares, um aluno realiza avião apoiando-se com ambas as mãos no espaldar, enquanto o outro realiza a ajuda na perna, subindo-a para ficar paralela ao chão; (1x cada)
- Alunos em pares, realizam avião frente a frente, dando as mãos um ao outro; (1x cada)
- Aluno realiza o avião, com o seu par a realizar a ajuda, uma mão na perna e a outra a segura no peito.



(3 aviões e ajudas e vai para a ponte)

Circuito

- 10 flexões de braços



- 20 Polichinelos



- 10 Lunges (5 cada perna)



- 10 Burpees



Anexo 10 – Exemplos de tabelas disponibilizadas em aula relativamente à Competição intraturma

Resultados por Ronda				
Ronda 1				
Campo	Jogo	Resultado (Eq. 1)	Resultado (Eq. 2)	Observações
Campo 1	Equipa B vs Equipa G			
Campo 2	Equipa C vs Equipa F			
Campo 3	Equipa D vs Equipa E			
Ronda 2				
Campo	Jogo	Resultado (Eq. 1)	Resultado (Eq. 2)	Observações
Campo 1	Equipa A vs Equipa G			
Campo 2	Equipa B vs Equipa E			
Campo 3	Equipa C vs Equipa D			
Ronda 3				
Campo	Jogo	Resultado (Eq. 1)	Resultado (Eq. 2)	Observações
Campo 1	Equipa A vs Equipa F			
Campo 2	Equipa G vs Equipa E			
Campo 3	Equipa B vs Equipa C			
Ronda 4				
Campo	Jogo	Resultado (Eq. 1)	Resultado (Eq. 2)	Observações
Campo 1	Equipa A vs Equipa E			
Campo 2	Equipa F vs Equipa D			
Campo 3	Equipa G vs Equipa C			
Ronda 5				
Campo	Jogo	Resultado (Eq. 1)	Resultado (Eq. 2)	Observações
Campo 1	Equipa A vs Equipa D			
Campo 2	Equipa E vs Equipa C			
Campo 3	Equipa F vs Equipa B			
Ronda 6				
Campo	Jogo	Resultado (Eq. 1)	Resultado (Eq. 2)	Observações
Campo 1	Equipa A vs Equipa C			
Campo 2	Equipa D vs Equipa B			
Campo 3	Equipa F vs Equipa G			

Equipa	Jogos	Vitórias	Empates	Derrotas	Pontos Marcados	Pontos Sofridos	Diferença	Pontos
A	32	16	14	2	33	13	20	62
B	32	11	12	9	40	16	24	45
C	32	15	4	13	56	43	13	49
D	32	6	6	20	17	52	-35	24
Classificação Geral								

Anexo 11– Relatório de dispensa da aula

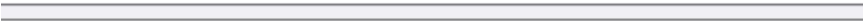
Relatório (frente)

Nome:	Nº	Ano:	Turma:	Data:	U.D.:
Motivo dispensa:					

Objetivos da aula:	
--------------------	--

Esquema	Descrição do exercício
	Duração:
	Duração:
	Duração:
	Duração:

<u>Exercício:</u>
<u>Material Utilizado:</u>
<u>Duração:</u>



Grupos:

Relatório (verso)

Reflexão da aula:

Anexo 12 – Exemplos de estratégias utilizadas associadas ao MED



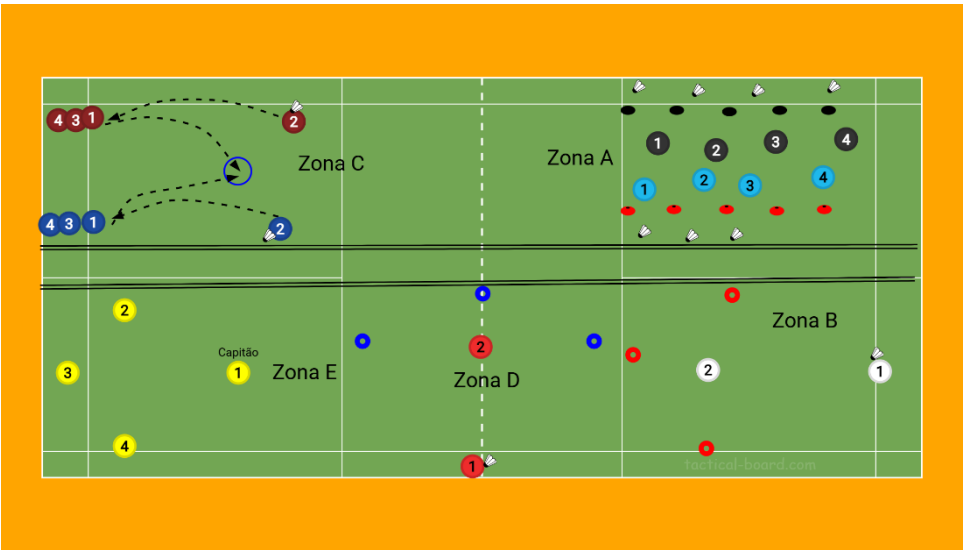
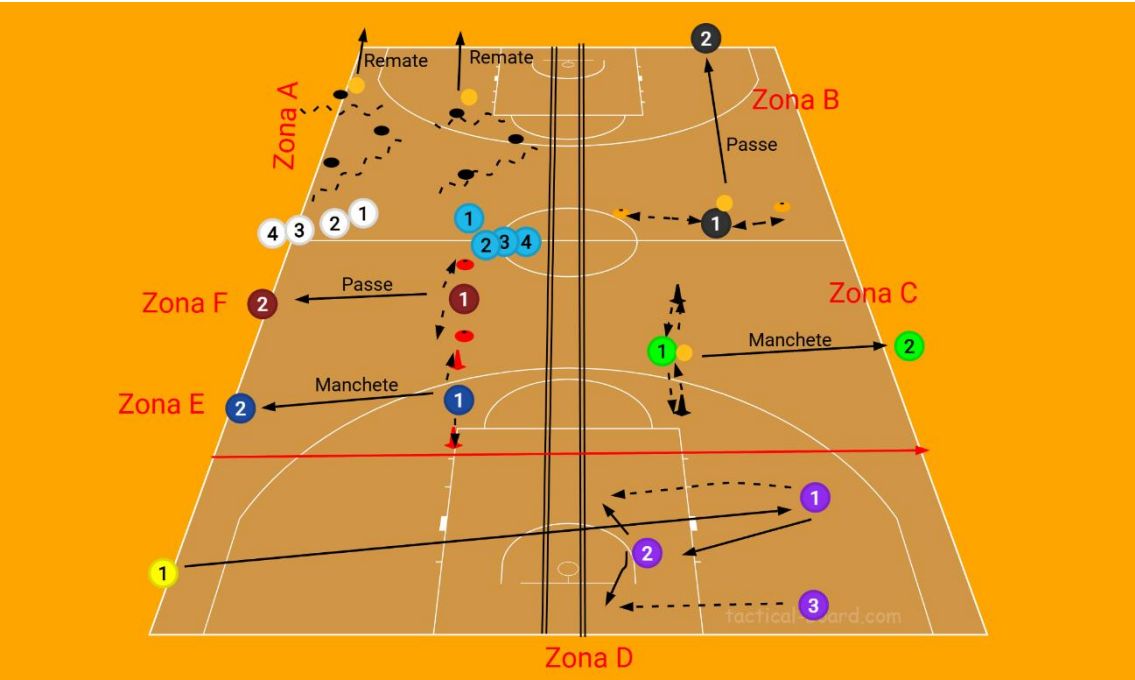
Ronda 1		
Campo	Jogo	Resultado
Campo 1	A vs B	
Campo 2	C vs D	
Campo 3	E vs F	
Campo + 1 (Compartimento): Equipa D		
Ronda 2		
Campo	Jogo	Resultado
Campo 1	A vs B	
Campo 2	C vs D	
Campo 3	E vs F	
Campo + 1 (Compartimento): Equipa C		
Ronda 3		
Campo	Jogo	Resultado
Campo 1	A vs B	
Campo 2	C vs D	
Campo 3	E vs F	
Campo + 1 (Compartimento): Equipa B		
Ronda 4		
Campo	Jogo	Resultado
Campo 1	A vs B	
Campo 2	C vs D	
Campo 3	E vs F	
Campo + 1 (Compartimento): Equipa G		
Ronda 5		
Campo	Jogo	Resultado
Campo 1	A vs B	
Campo 2	C vs D	
Campo 3	E vs F	
Campo + 1 (Compartimento): Equipa F		
Ronda 6		
Campo	Jogo	Resultado
Campo 1	A vs B	
Campo 2	C vs D	
Campo 3	E vs F	
Campo + 1 (Compartimento): Equipa E		
Ronda 7		
Campo	Jogo	Resultado
Campo 1	A vs B	
Campo 2	C vs D	
Campo 3	E vs F	
Campo + 1 (Compartimento): Equipa A		

Competição 3x3

- J1** A1 vs B2 - 1 Arbitro Jogo 1 - C2
C1 vs D2 - 2 Arbitro Jogo 2 - A2
- Registos:
Jogo 1 - B1 OBS Jogo 1
Jogo 2 - D1 OBS Jogo 2
- J2** A2 vs B1 - 1 Arbitro Jogo 1 - C1
C2 vs D1 - 2 Arbitro Jogo 2 - A1
- Registos:
Jogo 1 - B2 OBS Jogo 1
Jogo 2 - D2 OBS Jogo 2
- J3** A1 vs B1 - 1 Arbitro Jogo 1 - D2
C1 vs D1 - 2 Arbitro Jogo 2 - B2
- Registos:
Jogo 1 - A2 OBS Jogo 1
Jogo 2 - C2 OBS Jogo 2
- J4** A2 vs B2 - 1 Arbitro Jogo 1 - D1
C2 vs D2 - 2 Arbitro Jogo 2 - B1
- Registos:
Jogo 1 - A1 OBS Jogo 1
Jogo 2 - C1 OBS Jogo 2



Anexo 13 – Mapeamento da parte inicial das aulas



Anexo 14 – Grelha de Avaliação Diagnóstica

Avaliação Diagnóstica - Basquetebol														
Análise (40%) Saber científico técnico e tecnológico										Destreza/Domínio Técnico (30%) Consciência e domínio do corpo				
Ponderação										Turma 25/26				
Nº	Nome	Identifica o Problema	Propõe Soluções Ajustadas	Resolve o Problema	Aplica e Conhece Regras	Realiza ações técnico-táticas elementares como	Realiza ações técnico-táticas elementares como	Realiza ações técnico-táticas elementares como	Realiza ações técnico-táticas elementares como	Média Análise (40%)	Média Destreza/Domínio (30%)	Média Estrutura (10%)	Média Cooperação (20%)	Classificação Final
										20V	20V	20V	20V	20V
1		9	9	9	9	9	9	9	9	9,0	9,0	9,0	0,0	7,2
2		9	9	9	9	13	9	9	9	9,0	10,3	9,0	0,0	7,6
3		9	9	9	9	9	9	9	9	9,0	9,0	9,0	0,0	7,2
4		9	9	9	9	9	9	9	9	9,0	9,0	9,0	0,0	7,2
5		9	9	9	13	13	13	9	9	10,0	11,7	13,0	0,0	8,8
6		9	9	9	9	9	9	9	9	9,0	9,0	9,0	0,0	7,2
7		9	9	9	13	13	9	9	9	10,0	10,3	13,0	0,0	8,4
8		9	9	9	13	13	9	9	9	10,0	10,3	13,0	0,0	8,4
9		9	9	9	13	13	9	9	9	10,0	10,3	13,0	0,0	8,4
10		9	9	9	9	9	9	9	9	9,0	9,0	9,0	0,0	7,2
11		9	9	9	9	9	9	9	9	9,0	9,0	9,0	0,0	7,2
12		9	9	9	9	9	9	9	9	9,0	9,0	9,0	0,0	7,2
13		9	9	9	9	9	9	9	9	9,0	9,0	9,0	0,0	7,2
14		9	9	9	9	9	9	9	9	9,0	9,0	9,0	0,0	7,2
15		9	9	9	13	13	13	9	9	10,0	11,7	13,0	0,0	8,8
16		9	9	9	9	9	9	9	9	9,0	9,0	9,0	0,0	7,2
17		9	9	9	9	9	9	9	9	9,0	9,0	9,0	0,0	7,2
18		9	9	9	9	9	9	9	9	9,0	9,0	9,0	0,0	7,2
19		9	9	9	9	9	9	9	9	9,0	9,0	9,0	0,0	7,2
20		9	9	9	9	9	9	9	9	9,0	9,0	9,0	0,0	7,2
21		9	9	9	9	9	9	9	9	#DIV/0!	#DIV/0!	9,0	0,0	#DIV/0!
22		9	9	9	13	13	13	9	9	10,0	11,7	13,0	0,0	8,8
23		9	9	9	9	9	9	9	9	9,0	9,0	9,0	0,0	7,2
24		9	9	9	13	13	9	9	9	10,0	10,3	13,0	0,0	8,4
25		9	9	9	13	13	9	9	9	10,0	10,3	13,0	0,0	8,4
26		9	9	9	13	13	9	9	9	10,0	10,3	13,0	0,0	8,4
27		9	9	9	9	9	9	9	9	9,0	9,0	9,0	0,0	7,2
28		9	9	9	9	9	9	9	9	9,0	9,0	9,0	0,0	7,2
29		9	9	9	9	9	9	9	9	#DIV/0!	#DIV/0!	9,0	0,0	#DIV/0!
30		9	9	9	9	9	9	9	9	#DIV/0!	#DIV/0!	9,0	0,0	#DIV/0!
Estrutura		Utiliza e prepara sempre o equipamento e o material adequado à modalidade e preocupa-se com a sua manutenção. Conhece, interpreta, analisa e aplica criticamente sempre, os fundamentos teóricos.												
Cooperação		Relaciona-se sempre com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários. Interessa-se e apoia os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entajada para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outros(s).												
Análise		Utiliza sempre as ações técnico-táticas de forma oportuna e adequada a cada situação contribuindo para a fluidez das ações de jogo.												
Destreza/Domínio Técnico		Realiza sempre as ações técnicas de forma correta e precisa, com sucesso.												

Anexo 15 – Grelhas de Avaliação Formativa

Ficha de Avaliação Mensal														
Educação Física		Nível de Performance		Resistência	Tolerância	Capacidade	Capacidade	Resposta de	Total S	Total NS	Total S	Total B	Total MB	
		GR. 100	Resposta	Resistência	Tolerância	Capacidade	Capacidade	Resposta de						
2		S	S+	10	MB	S	MB	B	B	0	0	3	2	2
3		B	S	15	B	B	MB	MB	B	0	0	1	4	2
4		B	S	5	MB	B	MB	B	B	0	0	1	4	2
5		B	B+	20	MB	MB	B	MB	S	0	0	1	3	3
6		B	B+	20	B	B	MB	B	B	0	0	1	3	3
7		B	B+	20	MB	MB	MB	MB	B	0	0	0	6	4
8		S+	S	10	MB	B	MB	B	B	0	0	2	3	2
9		S	S	10	MB	B	MB	B	B	0	0	2	3	2
10		S	S	10	B	B	MB	B	B	0	0	2	4	1
11		S	S+	5	B	S	B	B	B	0	0	3	4	0
12		B	S+	20	B	B	MB	B	B	0	0	1	5	1
13		B	S	10	B	B	MB	B	B	0	0	1	5	1
14		S	S+	5	B	S	MB	B	B	0	0	3	3	1
15		S	B	15	B	B	B	B	B	0	0	1	6	0
16		B	S+	10	B	B	MB	B	B	0	0	2	4	1
17		S+	S+	20	B	B	MB	B	B	0	0	2	4	1
18		S	S+	5	B	S	MB	B	B	0	0	3	3	1
19		B	S	15	B	B	MB	B	B	0	0	1	5	1
20		B	S	10	B	B	MB	B	B	0	0	1	5	1
22		B	MB	15	MB	MB	MB	MB	B	0	0	0	2	5
24		MB	S+	15	MB	B	MB	MB	B	0	0	1	2	4
25		S	S+	20	B	B	MB	B	B	0	0	2	4	1
26		S+	S+	15	B	S	MB	B	B	0	0	3	3	1
27		S	B	15	MB	B	B	B	B	0	0	1	5	1
28		S	S+	10	MB	S	MB	B	B	0	0	3	2	2
29		B	B+	10	S	B	MB	B	B	0	0	1	5	1
30		S	S+	10	S	S	NS	S	NS	0	2	5	0	0
31		B	B+	15	MB	B	MB	B	B	0	0	0	5	2

[illegible]

Legenda:		Atitudes Turma																				23		Total					Classificações											
		Janeiro							Fevereiro							Março																								
Nome:	Data	6	9	13	16	20	23	27	30	3	6	10	13	20	24	27	3	6	10	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	Q	R	CM	Agm	Classificac	cálculo D	Cálculo	Classificac		
Alfonso Silva	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	0	0	0	0	0	0	14,0	14	3	14
	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	7	0	2	1	0	0	16,6	14	3	17
	PA	PA	PA	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	4	0	3	2	0	0	16,0	14	2	16
	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	8	0	4	1	0	0	16,9	14	3	17
	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	5	0	4	3	0	0	16,7	14	3	17
	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	6	0	1	0	0	1	16,6	14	2	16
	PA	PA	PA	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	8	0	5	4	0	0	19,8	14	4	20
	PA	PA	PA	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	3	0	3	0	0	0	16,3	14	1	16
	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	7	0	0	0	0	0	15,6	14	2	16
	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	7	0	0	0	0	0	15,6	14	2	16
	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	2	0	0	0	0	0	14,4	14	0	14
	PA	PA	PA	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	7	0	2	3	0	0	16,7	14	3	17
	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	5	0	1	0	0	0	15,3	14	1	15
	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	4	0	1	3	0	0	15,8	14	2	16
	PA	PA	PA	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	6	0	5	1	0	0	16,7	14	3	17
	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	3	0	1	5	0	0	16,0	14	2	16
	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	10	0	2	1	0	0	16,9	14	3	17
	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	4	0	2	4	0	0	16,2	14	2	16
	PA	PA	PA	CO	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	6	0	6	5	0	0	17,8	14	4	18
	PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	5	0	3	5	0	0	16,9	14	3	17
	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	0	0	0	0	0	0	14,0	14	0	14
	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	8	1	3	4	0	0	16,7	13	3	17
	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	0	0	0	0	0	0	14,0	14	0	14
	PA	PA	PA	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	6	0	4	3	0	0	16,9	14	3	17
	PA	PA	PA	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	8	0	5	2	0	0	18,3	14	3	18
	PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	3	0	1	0	0	0	14,9	14	1	15
	PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	8	1	3	3	0	0	17,5	13	3	18
	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	2	0	2	1	0	0	15,1	14	1	15
	PA	PA	PA	CO	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	5	0	4	1	0	0	17,2	14	2	17
	PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	4	1	2	0	0	0	14,7	13	1	15
	PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	CO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	5	0	2	2	0	0	17,0	14	2	17
Legenda:		PA - Participação Alvo, MC - Comportamento Inadequado, CO - Conspiração e E, Q questionamento/critica questões, R-responsabilidade, CM-Comunicação																																						

Anexo 16 – Grelhas de Avaliação Sumativa

Aluno		AVALIAÇÃO SUMATIVA - JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS																				Classificação		
		CRITÉRIOS, PARÂMETROS E PONDERAÇÕES DE AVALIAÇÃO						Conhecimentos				Capacidades				Atitudes								
								Critérios de Avaliação				Análise		Estrutura (40%)		Destreza/Comunicação (60%)		Cooperação						
												Saber científico, técnico e tecnológico		Informação e comunicação		Coordenação e domínio do corpo		Bom estar, saúde e ambiente						
												Nível						Página Conteúdos		60%			60%	
		20	17	13	9	4	20	17	13	9	4	20	17	13	9	4	20	17	13	9	4			
1																								0
2																								14,0
3																								15,20
4																								15,38
5																								17,0
6																								14,0
7																								19,4
8																								13
9																								13
10																								14,0
11																								10,0
12																								14,0
13																								14,0
14																								14,0
15																								17
16																								14,0
17																								17
18																								12,22
19																								17,42
20																								14,0
21																								0
22																								18,0
23																								0
24																								15,38
25																								18,2
26																								11,38
27																								18,0
28																								10,0
29																								16,00
30																								15,38
31																								15,38
32	-																							0
33	-																							0
34	-																							0

Entrada		Atividades Físicas		Conhecimentos		Aptidão Física		Nível		Atitudes		1º Período		Final		Autoavaliação		Proposta	
N.º	Nome	80%	20%	10%	90%	80%	20%	80%	20%	80%	20%	Nível Final							
1		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2		15,5	16,0	15,0	15,5	17,5	15,7	15,88	15	16									
3		16,7	16,6	8,0	15,8	18,3	16,5	16,32	16	17									
4		16,1	15,8	13,0	15,7	18,6	15,9	16,35	15	15									
5		17,8	18,0	18,0	17,9	19,3	17,6	18,14	18	19									
6		16,2	16,3	18,0	16,4	17,7	17,3	16,63	17	17									
7		18,5	18,5	20,0	18,7	18,9	18,0	18,72	19	20									
8		14,1	14,5	15,0	14,3	17,8	14,8	14,97	14	15									
9		14,4	14,8	13,0	14,3	17,8	14,8	15,02	15	15									
10		15,8	16,3	10,0	15,3	17,1	15,5	15,64	15	16									
11		12,1	12,8	5,0	11,5	15,1	13,5	12,19	12	13									
12		16,2	16,5	18,0	16,4	18,0	17,3	16,71	-	17									
13		15,1	15,0	15,0	15,1	17,2	15,3	15,49	15	16									
14		15,4	16,0	18,0	15,7	17,5	16,0	16,00	16	16									
15		16,4	17,0	20,0	16,9	18,8	16,7	17,25	18	17									
16		15,7	16,0	15,0	15,7	17,7	16,5	16,09	16	16									
17		17,3	17,6	20,0	17,6	19,2	17,0	17,94	18	18									
18		14,6	14,8	5,0	13,7	17,7	15,1	14,46	12	15									
19		16,7	17,2	18,0	16,9	17,8	16,7	17,05	17	17									
20		15,5	16,3	10,0	15,0	17,7	16,1	15,56	16	16									
21		-	-	-	-	-	-	-	-	-									
22		19,0	18,9	18,0	18,9	19,3	18,4	18,95	18	19									
23		-	-	-	-	-	-	-	-	-									
24		16,3	17,0	18,0	16,6	18,7	17,4	16,98	17	17									
25		17,8	17,8	18,0	17,8	19,0	17,4	18,08	18	18									
26		13,1	13,3	13,0	13,1	17,5	14,4	14,01	-	14									
27		17,9	17,8	15,0	17,6	17,8	17,4	17,61	17	18									
28		11,2	11,3	5,0	10,6	13,7	11,4	11,20	10	12									
29		16,5	17,2	18,0	16,7	18,3	17,6	17,64	17	17									
30		13,0	12,5	13,0	12,9	15,8	12,0	13,54	13	14									
31		14,2	14,4	14,0	14,0	14,0	14,0	14,02	14	14									

N.º	Nome	Atitudes																				
		1º Período						2º Período						3º Período								
		IDC_1	Gen. Acrobática					IDC_2	Resposta					Exercício Crítico	Dança							
																		Média 1º	Média 2º	Média 3º		
1		17	17	18,1	-	-	17	17	19,1	-	-	-	-	17,97	17,55	17,55						
2		17	17	18,1	-	-	20	20	17,4	-	-	-	-	17,37	18,25	18,25						
3		17	17	18,9	-	-	20	20	19,7	-	-	-	-	17,63	18,77	18,77						
4		20	17	18,9	-	-	20	20	19,7	-	-	-	-	18,63	19,27	19,27						
5		17	17	18,9	-	-	17	17	19,1	-	-	-	-	17,63	17,67	17,67						
6		20	17	18,9	-	-	20	20	17,3	-	-	-	-	18,63	18,87	18,87						
7		17	17	18,9	-	-	17	17	20	-	-	-	-	17,63	17,82	17,82						
8		17	17	18,9	-	-	17	17	20	-	-	-	-	17,63	17,82	17,82						
9		17	13	18,9	-	-	17	17	20	-	-	-	-	16,90	17,15	17,15						
10		17	13	18,1	-	-	13	13	16,5	-	-	-	-	16,03	15,10	15,10						
11		17	13	18,9	-	-	20	20	19,1	-	-	-	-	16,90	18,00	18,00						
12		17	13	18,9	-	-	17	17	20	-	-	-	-	16,90	17,15	17,15						
13		20	13	17,4	-	-	17	17	19,1	-	-	-	-	16,80	17,25	17,25						
14		17	17	18,9	-	-	20	20	20	-	-	-	-	17,63	18,82	18,82						
15		20	13	18,9	-	-	17	17	20	-	-	-	-	17,90	17,65	17,65						
16		20	17	18,9	-	-	20	20	20	-	-	-	-	18,17	19,18	19,18						
17		17	17	17,9	-	-	17	17	20	-	-	-	-	17,90	17,65	17,65						
18		17	17	18,9	-	-	17	17	20	-	-	-	-	17,63	17,82	17,82						
19		17	17	18	-	-	17	17	20	-	-	-	-	17,33	17,87	17,87						
20				</																		
21		20	17	18,9	-	-	20	20	20	-	-	-	-	18,63	19,33	19,33						
22		17	17	18,9	-	-	20	20	19,1	-	-	-	-	17,63	18,67	18,67						
23		20	17	18,1	-	-	20	20	19,1	-	-	-	-	18,37	19,05	19,05						
24		17	17	18,9	-	-	17	17	18,9	-	-	-	-	17,63	17,59	17,59						
25		17	17	18,9	-	-	17	17	20	-	-	-	-	17,63	17,82	17,82						
26		13	13	13,7	-	-	13	13	12,2	-	-	-	-	14,57	13,65	13,65						
27		20	17	17	-	-	20	20	15,7	-	-	-	-	18,00	18,28	18,28						
28		13	17	13,2	-	-	17	17	18,3	-	-	-	-	14,40	15,92	15,92						
29		17	17	16,9	-	-	17	17	20	-	-	-	-	16,97	17,48	17,48						
30				</																		
31		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-						
32		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-						
33		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-						
34		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-						
35		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-						

Anexo 17 – Exemplo de grelha de avaliação de uma modalidade da EC

		Avaliação Sumativa												
		Análise (40%) Saber científico técnico e tecnológico				Destreza/Domínio Técnico (30%) Consciência e domínio do corpo				Média Análise (40%)	Média Destreza/ Domínio (30%)	Média Estrutura (10%)	Média Cooperação (20%)	Classificação Final
		Ponderação								20V	20V	20V	20V	20V
Nº	Nome	Identifica o Problema	Propõe Soluções Ajustadas	Resolve o Problema	Aplica e Conhece Regras	Posiciona-se adequadamente, devolvendo a bola ao	Realiza movimentações adequadas para realizar o Batimento	Recupera o Enquadramento após Batimento	Realiza o Batimento adequado à Situação					
1		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
2		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
3		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
4		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
5		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
6		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
7		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
8		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
9		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
10		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
11		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
12		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
13		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
14		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
15		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
16		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
17		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
18		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
19		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
20		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
21		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
22		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
23		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
24		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
25		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
26		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
27		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
28		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
29		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
30		+	+	+	+	+	+	+	+	#DIV/0!	#DIV/0!		0,0	#DIV/0!
Estrutura		Utiliza e prepara sempre o equipamento e o material adequado à modalidade e preocupa-se com a sua manutenção. Conhece, interpreta, analisa e aplica criticamente sempre, os fundamentos técnicos.												
Cooperação		Relaciona-se sempre com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários. Interessa-se e apoia os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entreaajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outoro(s).												
Análise		Utiliza sempre as ações técnicas-táticas de forma oportuna e adequada a cada situação contribuindo para a fluidez das ações de jogo.												
Destreza/Domínio Técnico		Realiza sempre as ações técnicas de forma correta e precisa, com sucesso.												

Ativar
Aceda a

Anexo 18 – Exemplos de fichas de autoavaliação e de heteroavalição

Desempenho dos alunos do grupo

Dia				Dia				Dia			
Nome	Relação com a tarefa	Relação com o Eu	Relação com os outros	Nome	Relação com a tarefa	Relação com o Eu	Relação com os outros	Nome	Relação com a tarefa	Relação com o Eu	Relação com os outros
Prof				Prof				Prof			

Dia				Dia				Dia			
Nome	Relação com a tarefa	Relação com o Eu	Relação com os outros	Nome	Relação com a tarefa	Relação com o Eu	Relação com os outros	Nome	Relação com a tarefa	Relação com o Eu	Relação com os outros
Prof				Prof				Prof			

FICHA DE AUTO AVALIAÇÃO - JDC		
Indicadores	Descritores	Escala de Linkert (1-4)
Relação com a Tarefa	Identifico as ações técnico-táticas que decorrem na aula.	
	Percebo o conteúdo lecionado.	
	Identifico o nível em que me encontro.	
Relação com o "Eu"	Aplico os conhecimentos adquiridos e tomo decisões informadas.	
	Participo e envolvo-me em todas as atividades propostas.	
	Procuro ser autónomo e estou consciente da necessidade de evoluir.	
Relação com os Outros	Ajudo/corrijo os meus colegas.	
	Trabalho conjuntamente com os meus colegas e coopero com o professor.	
	Respeitei as regras de segurança da modalidade.	
Legenda:	1- Não consigo; 2- Consigo com muita dificuldade; 3- Consigo com alguma dificuldade; 4- Consigo facilmente.	

0		Ficha de Registo da Auto-Avaliação																				1º Período				
		02/10/1900					Outubro					Novembro					Dezembro									
Nº	Nome	12	16	17	18	19	7	10	14	17	21	8	31	4	7	14	18	21	9	2	5	9	12	16	MÉDIA	VALOR
1		2	2	3	4	3	3																		2,8	3
2		-	2	2	4	3	2	3	3	3	3	2			2	2	3	2	4	3					2,8	3
3		-	3	3	3	4	3	4	3	3	4	3			3	3	4	3	3		3				3,2	3
4		-	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4			4	3	4	3	2						3,5	3
5		-	2	3	4	4	3	4	4	4	3	3			4	3	4	4	4		4				3,6	4
6		-	2	3	4	4	4	3	3	3	3	4			3	3	3	4	3	3					3,2	3
7		-	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3			4	3	4	4	3						3,6	4
8		-	3	3	4	4	3	4	4	4	3	3			4	2	3	4	3	3					3,4	3
9		-	3	3	4	4	3	4	4	4	3	3			4	3	3	3	3		3				3,4	3
10		-	3	4	4	4	3	4	4	4	4				3	3	4	3	3		3				3,6	4
11		-	3	3	3	4	3	2	2	3	3	D			2	3	4	3	3		3				2,9	3
12		-	3	3	3	4	3	4	4	3	4	4			3	3	2	4	3	3		3			3,3	3
13		-	3	3	3	4	3	4	4	3	3	3			4	3	4	3	3		3				3,3	3
14		-	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3			4	4	3	4	3		4				3,4	3
15		-	4	4	4	2	4	4	4	4	4	3			4	3	3	3	3						3,5	4
16		-	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4			4	3	3	4	3	3					3,5	4
17		-	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3			3	3	4	4	3		4				3,6	4
18		-	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2			3	3	2	3	3		3				3,3	3
19		-	3	4	4	4	3	3	3	4	4	3			3	2	3	3	3		3				3,3	3
20		-	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4			3	3	4	3	3		3				3,4	3
21																										
22		-	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4			3	4	4	4	3		4				3,8	4
23		-	2	3	3	4																			3,0	3
24		-	3	3	4	4	3	4	4	4	4	3			3	4	4	4	4		4				3,7	4
25		-	3	3	4	4	3	4	4	4	4	D			3	4	4	4	4		4				3,8	4
26		-	3	3	3	4	3	4	4	3	4	2			4	2	4	3	2	3					3,2	3
27		-	3	3	2	4	4	3	4	4	3	3			3	3	4	4	3		4				3,4	3
28		-	2	2	3	4	3	2	4	4	3	3			1	2	3	F	F		F				2,8	3
29							4	3	4	4	3	3			4	3	4	3	3						3,5	4
30											3	2	3		4	1	3	F	1	3					2,6	3
31							4	4	4		4	4			4	4	4	4		F					4,0	4

Anexo 19– Observação

Não-sistemática

17h35 Aluno pendurado na trave da baliza

17h40 - Terminar o exercício das estações

- alunos correm o relógio de jogos
- Equipes das cores

17h45 - Início dos jogos 4x4

- Prof circula pelo campo e corrige os alunos em jogo

- Reunir os capitães para lhes passar alguns infernos

→ porém pouco interativo a nível de comunicações das manobras dos alunos dentro e a situação de jogo.

• - Circular apenas por um lado do campo (baliza)

18h09 - Alunos aquecem o material

10-3

10h10 → início da aula

- explicações sobre o "tactical bad"
- técnica tática do aquecimento

10h21 → uso de alunos para demonstrar as técnicas bem colocados; Prof foi corrigido os alunos demonstrando durante a manobra.

→ Níveis (4 níveis) para os alunos (baseado a mais elementos)

10h23 → Início do exercício (aquecimento)

- boa circulação pelo campo
- uso de FB corretos

- Por vezes o campo o Celo de FB corrigiu a manobra (porque do aquecimento) porém a visualização se corrigiu

Sistemática

Data: 20		Sessão: 8/10		UD: Basquetebol		Conteúdos: Regras do jogo		Data: 20/11/25	
Professor Observador:		Professor Observado:		Turma:		Observações			
Min.		0" - 15"	15" - 30"	30" - 45"	45" - 60"				
1	OC	OC	OC	OC	OC	Chamada			
2	OC	OC	I	O	O	Corrida			
3	O	O	O	O	O				
4	I	I	O	O	O	Corrida - "vamos lá"			
5	I	OB	AP	OB	OB				
6	OB	OB	FB	FB	FB				
7	I	I	AP	AP	AP				
8	O	I	I	I	I				
9	UAP	I	I	I	I				
10	I	I	AP	I	I				
11	O	O	I	I	I				
12	IVA	I	O	O	O				
13	I	I	I	I	FB				
14	I	I	I	I	I				
15	I	O	O	O	O				
16	O	O	O	O	O				
17	I	I	FB	FB	FB				
18	FB	FB	FB/OB	FB/OB	FB/OB				
19	FB	FB	FB/OB	FB/OB	FB/OB				
20	O	FB/OB	FB/AP	OB	OB				
21	FB	FB	FB/OB	O	O				
22	O/FB	I	I	I	I				
23	OB	FB/OB	FB/IVA	FB	FB				
24	FB	FB	FB	FB/OB	FB/OB				
25	O	FB	FB	I	I				
26	FB	FB	FB	FB/OB	FB/OB				
27	OC	I	I	I	I				
28	I	I	O	IVA	IVA				
29	OC	O	O	O	O				
30	IVA	O	O	O/FB	O/FB				
31	FB	I	FB	OB	OB				
32	IVA	IVA	OB	FB	FB				
33	FB/IVA	OB	FB	FB	FB				
34	FB	FB	OB	FB	FB				
35	FB/IVA	IVA	FB	AP/FB	AP/FB				
36	IVA	IVA	IVA	IVA	IVA				
37	AN	O	O	I	I				
38	O	O	O	O	O				
39	FB	FB	FB	FB	FB				
40	FB	FB/IVA	IVA	FB	FB				
41	FB	FB	FB	OB	OB				
42	FB	FB	OB	OB	OB				
43	FB	OB	FB	OB	OB				
44	O	IVA	IVA	IVA	IVA				
45	IVA	IVA	OC	OC	OC				
46	FB	FB	FB	FB	FB				
47	FB	FB	AP	AP	AP				
48	FB	AP	FB/OB	I	I				
49	I	OB	AP	FB	FB				
50	OC	OC	OB	OB	OB				

51	OB	OB	AP	IVA	
52	IVA	O	O	O	
53	O	O	O	IVA	
54	AP	FB	FB/AP	FB	
55	FB	FB	FB	FB	
56	I	I	OC	OB	
57	AP	OB	OB	AP	
58	OB/FB	OB	FB	OB	
59	O	OC	OC	IVA	
60	OC	OC	OC	OC	
61	OC	OC	O	O	
62	O	O	OB	OB	
63	IVA	OB	OB	OB	
64	OB/FB	OC	OB	OC	
65	IVA	IVA	OB	OB	
66	OC	OC	OC		
67					
68					
69					
70					
71					
72					
73					
74					
75					
76					
77					
78					

Observação Geral:
Início da aula: 10h13
Duração da aula: 10h55'49" = 65 minutos e 49 segundos

Categorias	Sigla	Duração Absoluta	Duração relativa
Instrução	I		
Feedback	FB		
Organização	O		
Afetuividade Positiva	AP		
Afetuividade 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 dos alunos. Exemplo: Intervenções sobre o que foi e como foi, avaliar, descrever ou corrigir a prestação dos alunos. Organização: Intervenções do Prof que regulam as condições materiais da aula. Exemplo: deslocamentos dos alunos, indicações relativas à colocação de material, formação de grupos. Afetuividade positiva: O Prof elogia, encoraja, incentiva, tenta ao máximo ou apresenta um aluno como exemplo a seguir. Afetuividade negativa: O Prof critica, acusa, irrita, ameaça, castiga. Intervenções verbais dos alunos: Períodos durante os quais 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 20 – Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo

Atividade	Descrição	Papel do EE	Contributos
Semana Desportiva	Semana dedicada à realização de diferentes atividades no contexto escolar, proporcionando experiências diversificadas aos alunos.	Envolvimento na organização e logística das atividades, tendo ainda o NE dinamizado uma atividade integrada na semana.	- Desenvolvimento de competências de organização; - Valorização das atividades fora do contexto de aula.
Dia do "bolo"	Iniciativa semanal que promovia momentos de partilha com os restantes professores da EC, através da confeção e apresentação de um bolo na sala dos professores.	Participação na dinâmica, através da confeção e partilha do bolo, em articulação com os restantes colegas.	- Integração na comunidade escolar; - Aproximação aos restantes professores; - Reforço do sentimento de pertença.
Torneio de Basquetebol	Torneios organizados para diferentes níveis de ensino (3.º ciclo e secundário), envolvendo alunos de diferentes turmas.	Colaboração na organização e na logística do torneio, assumindo diferentes funções ao longo do evento.	- Compreensão da organização de eventos desportivos; - Desenvolvimento da capacidade de adaptação a diferentes funções;
Torneio de Voleibol			
<u>Corta-Mato</u> Escolar	Prova realizada em contexto escolar, com apuramento dos alunos para a fase regional.	Apoio na preparação de materiais (ex.: medalhas) e acompanhamento dos alunos ao longo do percurso.	- Desenvolvimento de competências organizativas; - Conhecimento da logística associada a eventos escolares.
<u>Corta-Mato</u> Regional	Participação numa prova externa com os alunos apurados na fase escolar.	Acompanhamento dos alunos ao longo da atividade e apoio nas	- Desenvolvimento de competências de acompanhamento em contexto externo;

	Evento onde os <u>alunos e a</u> comunidade escolar apresentam as suas coreografias.	Preparação da coreografia com a turma residente e apoio na organização do evento.	- Ligação entre o trabalho de aula e a apresentação pública; - Envolvimento da comunidade escolar.
--	--	---	---

		diferentes tarefas necessárias.	- Experiência em visitas de estudo.
outubro rosa	Iniciativa de sensibilização para a importância da AF e da prevenção de cancro	Participação na iniciativa através da utilização de um elemento simbólico associado à campanha.	- Valorização da EF na promoção da saúde; - Perceção do papel da escola na sensibilização da comunidade
novembro azul			
Convívios (alunos-professores)	Momentos de convívio, nomeadamente lanches e almoços, que promoveram a proximidade entre professores e alunos.	Participação e organização, contribuindo para um ambiente de partilha e proximidade.	Reforço da relação pedagógica; - Promoção de um clima positivo; - Integração na cultura da escola.
Reuniões de Departamento, Diretores de Turma, Conselho de turma	Momentos formais de planeamento, organização e avaliação do processo educativo.	Participação como observador, acompanhando os momentos de discussão e tomada de decisão.	- Contacto com processos de decisão pedagógica.
Reuniões da DT	Momentos formais de contacto com os Encarregados de Educação.	Apoio à PC na preparação das reuniões e no registo dos aspetos mais relevantes.	- Compreensão da relação escola-família; - Desenvolvimento de competências organizacionais; - Conhecimento da função do DT
Exercício de	Momento de descontração e de contacto com outros professores da EC	Participação e fruição do momento	- Integração e envolvimento na comunidade escolar
Visita de estudo "Portugal/Chéquia"	Momentos de convívio entre culturas diferentes	Participação e organização, contribuindo para um ambiente de partilha e proximidade.	- Experiência em visitas de estudo - Desenvolvimento de competências organizacionais;

Anexo 21 – Documento orientador da Semana Desportiva

Sistema de Pontuação

		Equipa:	Assinatura do professor da estação	Total de pontuações
1	Jogo do galo	Vencedor		Pontos: _____
		2º lugar		
2	Jogo dos arcos	Vencedor		Turma: _____
		2º lugar		
3	Jogo da colher	Vencedor		Pontos: _____
		2º lugar		
4	Jogo da tração à corda	Vencedor		Turma: _____
		2º lugar		
5	Jogo dos alvos	Vencedor		
		2º lugar		
6	Jogo da petanca	Vencedor		
		2º lugar		

Nota A rotação é feita na ordem numérica, à exceção do 6º jogo que roda para o 1º jogo.

		Equipa:	Assinatura do professor da estação	Total de pontuações
1	Jogo do galo	Vencedor		Pontos: _____
		2º lugar		
2	Jogo dos arcos	Vencedor		Turma: _____
		2º lugar		
3	Jogo da colher	Vencedor		Pontos: _____
		2º lugar		
4	Jogo da tração à corda	Vencedor		Turma: _____
		2º lugar		
5	Jogo dos alvos	Vencedor		
		2º lugar		
6	Jogo da petanca	Vencedor		
		2º lugar		

Nota A rotação é feita na ordem numérica, à exceção do 6º jogo que roda para o 1º jogo.

		Equipa:	Assinatura do professor da estação	Total de pontuações
7	Jogo do balão	Vencedor		Pontos: _____
		2º lugar		
8	Jogo da cabra cega	Vencedor		Turma: _____
		2º lugar		
9	Jogo do estica	Vencedor		Pontos: _____
		2º lugar		
10	Corrida de 3 pernas	Vencedor		Turma: _____
		2º lugar		
11	Jogo das latas	Vencedor		
		2º lugar		
12	Jogo do mata	Vencedor		
		2º lugar		

		Equipa:	Assinatura do professor da estação	Total de pontuações
7	Jogo do balão	Vencedor		Pontos: _____
		2º lugar		
8	Jogo da cabra cega	Vencedor		Turma: _____
		2º lugar		
9	Jogo do estica	Vencedor		Pontos: _____
		2º lugar		
10	Corrida de 3 pernas	Vencedor		Turma: _____
		2º lugar		
11	Jogo das latas	Vencedor		
		2º lugar		
12	Jogo do mata	Vencedor		
		2º lugar		

Estação 8 – Cabra Cega

Em duas equipas os alunos dispõem aleatoriamente numa zona delimitada. Cada equipa terá uma “Cabra Cega” que estará vendada.

Os alunos da equipa A, escondem um objeto nessa zona, os alunos da equipa B farão o mesmo.

Após esconderem, irão dar informações à “Cabra-Cega” da sua equipa para tentar encontrar o objeto.

Vence a equipa que encontrar primeiro o objeto.

Estação 9 - Jogo do Estica

São colocadas 3 cordas em linha como referências de progressão;

Cada aluno, por equipa, realiza uma sequência de impulsos/saltos (alternados) tentando alcançar a distância máxima sem tocar nas cordas.

Quando um participante atinge um ponto mais avançado, a corda mais recuada é deslocada para esse local, aumentando a dificuldade para os seguintes.

Vence a equipa que conseguir que um dos seus elementos, ultrapasse com critério a corda mais distante

Estação 10 – Jogo dos 3 pés

Cada equipa é constituída por 2 jogadores que se encontram com as pernas amarradas por uma corda.

Saem as duas equipas em simultâneo, e têm que percorrer um percurso delimitado, voltando ao ponto de partida.

Os próximos 2 colegas de equipa só saem quando os primeiros ultrapassarem a zona de partida.

Anexo 22 – Cronograma da Semana Desportiva



Figura 1 - : Recinto Exterior 3 com a disposição dos jogos pela respetiva área

Estação	Jogo	Professor Responsável
1	Jogo do Galo	
2	Jogo dos Arcos	
3	Jogo da Colher	
4	Jogo da Tração à Corda	
5	Jogo dos Alvos	
6	Jogo da Petanca	
7	Jogo do Balão	

Anexo 23 – Atividade Hyrox



Anexo 24 – Atividade outubro rosa e novembro azul

REGULAMENTO – Desafio Rosa “Movimento que Conta”



Enquadramento

No âmbito do outubro Rosa, mês de prevenção e sensibilização para o cancro da mama, os alunos são convidados a participar num desafio coletivo de passos/quilómetros através da aplicação *Strava*, promovendo a prática de atividade física, a autonomia e a solidariedade.

Objetivos

- Promover a autonomia e responsabilidade individual na gestão da atividade física.
- Estimular o espírito de equipa e a cooperação entre colegas.
- Incentivar a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis.
- Apoiar uma causa solidária, associada ao outubro Rosa.

Participantes

- Alunos do 10.º ano.
- Organizados em Grupos de Basquetebol de até 7 elementos.
- Cada grupo deve criar um nome de equipa e um slogan motivacional (ex:



Anexo 25 – Sarau Gímnico



Anexo 26 – Atividades na Turma Partilhada



Anexo 27 – Algumas atividades desenvolvidas no âmbito da Direção de Turma



Anexo 28 – Questionário inicial do Projeto de Estudo

Como equipa, nós somos unidos *

☐ 1 Discordo Totalmente

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

☐ 8

☐ 9 Concordo Totalmente

Eu convido os meus colegas de equipa para fazer atividades de lazer comigo *

☐ 1 Discordo Totalmente

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

☐ 8

☐ 9 Concordo Totalmente

Eu contacto, frequentemente, com os meus colegas de equipa (telefone, SMS, WhatsApp, internet) *

☐ 1 Discordo Totalmente

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

☐ 8

☐ 9 Concordo Totalmente

Ano/turma *

Texto de resposta curta

Identificação do Grupo *

☐ A

☐ B

☐ C

☐ D

☐ E

☐ F

☐ G

Esta equipa dá-me oportunidades suficientes para melhorar o meu desempenho *

☐ 1 Discordo Totalmente

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

Anexo 29 – Entrevista em grupo focal

Guião de Entrevista – Grupos Focais

Tema	Situações / Estratégias Exemplo	Pergunta Principal	Perguntas de Aprofundamento (Perguntas de bolso)
Contexto das aulas de Educação Física	Funcionamento geral das aulas; participação dos alunos	Como descrevem as aulas de Educação Física nesta turma?	Como costuma ser o ambiente da turma? / Todos participam nas atividades? / A turma costuma trabalhar bem em conjunto?
Relações entre os alunos	Interação entre colegas durante exercícios e jogos	Como costumam ser as relações entre os colegas durante as aulas?	Os alunos ajudam-se uns aos outros? / Existem conflitos ou discussões? / Sentem que a turma é unida?
Cooperação nas tarefas	Trabalho em grupo nas modalidades (voleibol, badminton, jogos)	O que acham que ajuda um grupo ou equipa a trabalhar bem nas aulas?	O que faz com que uma equipa funcione melhor? / A comunicação entre colegas é importante? / A ajuda influencia o desempenho?
Estratégias implementadas nas aulas	Grupos de trabalho; equipas nas aulas; capitães de equipa; camisolões de grupo	Durante este período realizámos várias atividades em grupo. Achem que ajudaram a melhorar o funcionamento da turma?	Lembram-se de alguma atividade em particular? / Essas atividades ajudaram na relação entre colegas? / Porquê?
Mudanças na turma	Evolução do funcionamento da turma ao longo do período	Sentem que houve alguma mudança na forma como os alunos trabalham juntos nas aulas?	A turma está mais unida? / Existe mais cooperação? / O que contribuiu para essa mudança?
Reflexão final	Sugestões para melhorar o trabalho em grupo	Na vossa opinião, o que poderia ajudar a melhorar ainda mais o trabalho em grupo nas aulas de Educação Física?	O professor poderia fazer algo diferente? / Os alunos poderiam mudar alguma atitude? / Que sugestões dariam?

Anexo 30– Atividade das camisolas de grupo

