



Da Animação Turística à Docência em Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

João Pedro Ramos Pacheco

Porto, Junho de 2026

Ficha de Catalogação

Pacheco, J. (2026). *Da Animação Turística à Docência em Educação Física*. Porto: J. Pacheco. 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; PERFIL DOCENTE; RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; DESPORTO.

Dedicatória

Ao meu pai, Manuel Leal Pacheco, que partiu em 2024, dedico este trabalho e todo o esforço realizado ao longo destes dois anos de mestrado, culminando neste estágio que simboliza uma etapa importante da minha vida.

Foi pela sua ausência que voltei a refletir sobre o meu caminho e decidi recomeçar, procurando reestruturar a minha vida e estar mais perto da minha mãe, Maria Manuela Neto Ramos Pacheco.

Agradeço-lhe por tudo o que fez por mim e pela nossa família. Mesmo sem o demonstrar em afetos, sempre soube que o seu amor estava presente em cada gesto, em cada sacrifício e em cada luta pelo nosso bem-estar. O meu pai deixou um legado de força, humildade, trabalho e liderança. Foi uma figura marcante na cidade de Freamunde, tanto como presidente do S.C. Freamunde, onde mostrou o seu espírito de líder nato, como na Banda de Música de Freamunde, onde também deixou uma marca indelével pela sua dedicação e capacidade de gestão.

Ele foi, e continuará a ser, a grande referência da nossa família.

Não há palavras que expressem o quanto gosto dele e a falta que me faz todos os dias.

A ele dedico esta conquista, a minha perseverança e a força que encontro diariamente para continuar a crescer e a progredir.

O que sou hoje devo, acima de tudo, a ele e à minha família.

Obrigado e até já, Pai.

Agradecimentos

Concluir esta fase constituiu uma das experiências mais exigentes da minha vida, a nível pessoal e profissional. Ainda assim, tive sempre consciência de que não percorri este caminho sozinho.

Ao longo desta jornada contei com o apoio de várias pessoas que contribuíram, de diferentes formas, para que alcançasse este objetivo e que deixaram uma marca importante neste percurso. O apoio incondicional da minha família, o incentivo dos amigos, a orientação dos professores e os momentos partilhados com os alunos foram determinantes para que esta etapa fosse possível.

Sem tudo aquilo que recebi ao longo deste percurso, esta experiência não teria sido vivida da mesma forma nem teria tido o mesmo significado para mim. Por isso, expresso o meu sincero agradecimento a todos os que fizeram parte desta caminhada.

À FADEUP, pelo contributo que teve na minha formação académica e pessoal, proporcionando aprendizagens e experiências que levarei comigo para o futuro. Agradeço a oportunidade de fazer parte desta comunidade, onde cresci enquanto pessoa e futuro professor de Educação Física (EF).

À Professora Orientadora (PO), pelo acompanhamento constante durante todo o processo, pela transmissão de saberes e pela orientação atenta e empenhada. O seu acompanhamento foi determinante para o sucesso do Estágio Profissional.

À Professora Cooperante, pelo acompanhamento próximo, pelas críticas construtivas e pela constante disponibilidade, fatores para o meu desenvolvimento a nível pessoal e profissional.

À minha mãe, Maria Manuela Neto Ramos Pacheco, pela força e coragem com que tem enfrentado a vida. Pela forma como me apoia e me inspira diariamente, mostrando-se sempre uma mulher e uma mãe admirável. Imagino o esforço que representa para ela cada dia, mas sem o seu amor e presença eu nada seria. Foi ela quem me apresentou ao desporto, colocando-me na natação e acompanhando-me sempre, mesmo quando optei pelo futebol. Espero que

esta conquista lhe traga orgulho e felicidade, pois sem a sua ajuda nada disto teria sido possível.

À minha namorada, Ana Terrada Abril, por estar sempre presente e por me apoiar incondicionalmente nesta caminhada, mesmo à distância. A tua compreensão, paciência e carinho foram fundamentais para que conseguisse chegar até aqui.

À minha tia Rita Ramos, pelo amor e apoio constantes. Pelo cuidado diário, pela atenção e por todas as refeições preparadas com carinho. Apesar do seu feitio forte, é uma pessoa de um coração enorme, e sem ela esta jornada também não teria sido possível.

Ao meu irmão, Sérgio Pacheco, por ser um exemplo de determinação e esforço. Admiro profundamente o seu percurso, o modo como alcançou o sucesso por mérito próprio e o exemplo que representa para mim. Tenho um enorme orgulho em ti.

À minha tia Odete Ramos (“Detinha”), que sempre foi uma inspiração. Professora dedicada e exemplo de sucesso, foi uma das pessoas que mais me incentivou a regressar aos estudos e a perseguir este sonho. A sua força, o seu percurso académico — culminando no doutoramento — e o seu compromisso em ser uma profissional cada vez melhor são referências que me motivam a seguir o mesmo caminho.

Ao Lino e à Alexandra, por todo o carinho e presença constante. Embora não sejamos família de sangue, sempre me fizeram sentir como tal, dando-me amor e apoio incondicionais.

Por fim, ao Jorge, o mais recente membro da família, pelo seu bom coração, pela alegria e pela prontidão em ajudar sempre que é preciso.

A todos aqueles que contribuíram para esta conquista, deixo uma palavra de profunda gratidão.

Índice Geral

Dedicatória.....	III
Agradecimentos	IV
Índice de Figuras.....	VIII
Índice de Tabelas	IX
Índice de Anexos.....	X
Resumo	XI
Abstract.....	XII
Lista de abreviaturas	XIII
1. Introdução.....	15
2. Enquadramento Pessoal	16
2.1 Expectativas Iniciais.....	18
3. Enquadramento Institucional.....	20
3.1. Caracterização da Escola.....	20
3.2. Núcleo de Estágio.....	24
3.3. Turmas.....	26
3.3.1. Turma Residente.....	26
3.3.2. Turmas Partilhadas	27
4. Enquadramento Operacional	29
4.1. Conceção de Ensino em Educação Física	29
4.2. O Planeamento.....	31
4.2.1. Planeamento Anual	31
4.2.2. Unidade didática.....	33
4.2.3. Plano de Aula	36
4.3. A intervenção pedagógica	37
4.3.1. Clima de aula e gestão da aprendizagem	37
4.3.2. Os modelos de ensino.....	38
4.3.3. Adaptação pedagógica e tomada de decisão	40
4.3.4. Disciplina e gestão do comportamento	41
4.3.5. Instrução e feedback pedagógico.....	41
4.4. Observação	42
4.5. Reflexão.....	43

4.6. Avaliação	45
5. Envolvimento na Comunidade Escolar	48
5.1. Participação nas Atividades da Escola.....	49
5.2. Socialização com a Comunidade Escolar	51
6. Investigação em contexto escolar	53
Resumo.....	53
Abstract	54
6.1. Introdução	55
6.2. Metodologia.....	57
6.3. Resultados	62
6.4. Discussão.....	66
6.5. Conclusão	69
6.6. Referências bibliográficas	70
7. Considerações Finais	71
8. Referências Bibliográficas	74
9. Anexos	XV

Índice de Figuras

Figura 1 - Sala de Ginástica	21
Figura 2 - Exterior 1	21
Figura 3 - Gimnodesportivo	21
Figura 4 - Exterior 2.....	21
Figura 5 - Material Desportivo	22

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Estratégias pedagógicas implementadas ao longo da intervenção com base nos princípios do TPSR.....	59
Tabela 2 - Estatística descritiva e testes de normalidade das variáveis em estudo	62
Tabela 3 - Resultados do teste de Wilcoxon para comparação entre os momentos pré e pós-intervenção	62

Índice de Anexos

Anexo 1 - Roulement.....	XV
Anexo 2 - Plano Anual.....	XVI
Anexo 3 - Unidade Didática.....	XVII
Anexo 4 - Plano de Aula.....	XVIII
Anexo 5 - Avaliação Diagnóstica.....	XIX
Anexo 6 - Avaliação Formativa.....	XX
Anexo 7 - Avaliação Formativa.....	XXI
Anexo 8 - Avaliação Formativa.....	XXII
Anexo 9 - Avaliação Sumativa.....	XXIII
Anexo 10 - Skillcard	XXIV
Anexo 11 - Tarefas MED	XXV
Anexo 12 - Festividade Nas Aulas	XXVI
Anexo 13 - Observação sistemática.....	XXVII
Anexo 14 - Reflexão.....	XXVIII

Resumo

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional, inserida no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O estágio realizou-se numa EC localizada no concelho de Penafiel, durante o ano letivo de 2025/2026, tendo como principal finalidade o desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas e reflexivas consideradas fundamentais para o exercício da docência na área da EF. Neste documento procura-se documentar e refletir acerca da experiência de estágio, abordando diferentes aspetos fundamentais. O primeiro capítulo apresenta o enquadramento pessoal, no qual expus a minha trajetória até Estudante Estagiário e também as expectativas iniciais face a esta experiência. De seguida, apresenta-se o enquadramento institucional, que descreve o contexto escolar em que realizei o meu Estágio Profissional, o Núcleo de Estágio e as turmas nas quais lecionei. No quarto capítulo, é abordada a minha prática pedagógica, destacando o papel do planeamento, dos fatores de eficácia didático-metodológica e da reflexão no meu desenvolvimento profissional, perante os desafios vivenciados e na adaptação de estratégias às necessidades dos alunos e à melhoria dos seus resultados. No capítulo seguinte, destaco a importância do envolvimento na comunidade para o desenvolvimento desta profissão, nomeadamente em atividades extracurriculares, como as visitas de estudo, ou o “Dia do Bolo” e o Sarau, e o quanto estas experiências possibilitaram uma melhor compreensão de outros papéis associados à profissão. Um outro capítulo é dedicado ao estudo de investigação desenvolvido, centrado na aplicação de uma intervenção baseada no Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social e na análise da sua influência nos comportamentos responsáveis dos alunos. O balanço desta experiência chega no capítulo final, dedicado às considerações finais.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; PERFIL DOCENTE; RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; DESPORTO.

Abstract

This School Placement Report was developed within the scope of the Professional School Placement curricular unit, integrated into the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. The placement took place at a cooperating school located in the municipality of Penafiel during the 2025/2026 academic year and aimed to promote the development of pedagogical, didactic and reflective competences considered essential for the teaching profession in Physical Education. This document seeks to describe and reflect upon the school placement experience through the analysis of several key dimensions. The first chapter presents the personal framework, outlining my academic and professional pathway towards becoming a student teacher, as well as my initial expectations regarding this experience. This is followed by the institutional framework, which characterises the school context in which the Professional School Placement was carried out, the placement group and the classes assigned to me. The fourth chapter focuses on my pedagogical practice, highlighting the role of planning, didactic-methodological effectiveness factors and reflective practice in my professional development, particularly when facing challenges, adapting teaching strategies to students' needs and promoting learning outcomes. The following chapter emphasises the importance of involvement in the school community through extracurricular activities, such as study visits, the "Cake Day" initiative and the School Performance Event (Sarau), and how these experiences contributed to a broader understanding of the teaching profession. Another chapter is dedicated to the research study, which focused on the implementation of an intervention based on the Teaching Personal and Social Responsibility Model and examined its influence on students' responsible behaviours. The report concludes with a final reflective chapter that synthesises the main learning experiences and professional growth achieved throughout the placement.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; TEACHER IDENTITY; PERSONAL AND SOCIAL RESPONSIBILITY; PROFESSIONAL DEVELOPMENT; SPORT.

Lista de abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

AF – Atividade Física

DE – Desporto Escolar

EC - Escola Cooperante

EE – Estudante-Estagiário

EF - Educação Física

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAPJ - Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MCJI - Modelo de Competência nos Jogos de Invasão

MED - Modelo de Educação Desportiva

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

MID - Modelo de Instrução Direta

NE - Núcleo de estágio

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PC - Professora Cooperante

PD – Prática Desportiva

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professora Orientadora

PSRQ - *Personal and Social Responsibility Questionnaire*

RE – Relatório de Estágio

TGfU - *Teaching Games for Understanding*

TP – Turma Partilhada

TPSR - Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social

TR – Turma Residente

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) foi realizado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional, integrada no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este documento espelha o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, bem como o percurso de desenvolvimento pessoal e profissional vivido na Escola Cooperante (EC), instituição que acolheu esta experiência formativa.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) representa uma etapa essencial na formação inicial de professores, constituindo um cenário de integração entre teoria e prática, no qual o estagiário contacta com a realidade do quotidiano escolar, confrontando-se com desafios reais do ensino e desenvolver competências essenciais à prática docente. Graça e Mesquita (2013) referem que a identidade profissional docente se constrói de forma progressiva, “na e pela prática”, exigindo reflexão constante, capacidade de análise e disponibilidade para aprender com a experiência.

Na formação inicial docente, é amplamente reconhecida a importância da PES, uma vez que desafia os EE a adequar-se e a dar resposta a distintas situações educativas. Neste sentido Batista e Queirós (2013), referem que o estágio pedagógico constitui um momento determinante deste processo formativo, permitindo a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação académica e a sua concretização na prática em contextos reais de ensino.

Neste sentido, o presente relatório procura analisar as diferentes dimensões da vivência do estágio, analisando os contextos de atuação, o processo de planeamento e desenvolvimento das aulas, as estratégias pedagógicas adotadas e as reflexões decorrentes da prática pedagógica.

O RE está organizado em vários capítulos, tendo como objetivo a ponderação da abordagem reflexiva e sistemática do PES. No Enquadramento Pessoal, apresento o meu percurso pessoal, destacando as motivações e expectativas iniciais para este novo trajeto. No Enquadramento Institucional, caracterizo a EC e o contexto onde decorreu a PES. Segue-se o Enquadramento

Operacional, onde descrevo o processo de planeamento, as metodologias adotadas, as modalidades lecionadas e os principais desafios enfrentados. No capítulo dedicado à Prática Pedagógica analiso também episódios marcantes da minha intervenção, incluindo estratégias, decisões e reflexões fundamentadas. Posteriormente, reflito acerca da importância do envolvimento na vida escolar e do envolvimento na comunidade, salientando a participação ativa em atividades extracurriculares, reuniões e tarefas coletivas.

Paralelamente às restantes atividades desenvolvidas durante o estágio, foi realizado um estudo de investigação centrado na aplicação do Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social no âmbito da de EF. Este trabalho procurou explorar os efeitos da intervenção junto de alunos do ensino secundário, analisando a sua influência nos comportamentos associados à responsabilidade individual e social.

2. Enquadramento Pessoal

O meu caminho de desenvolvimento pessoal e académico conduziu-me de forma natural até ao MEEFEBS, na FADEUP. Este momento representa não apenas a continuidade lógica do meu envolvimento com o desporto, mas também a concretização de um objetivo profundamente enraizado na minha identidade: tornar-me professor, onde possa promover o desenvolvimento integral dos jovens através do movimento.

Desde cedo, o desporto fez parte na minha vida enquanto espaço de equilíbrio, superação e construção de carácter. Com o passar dos anos, envolvi-me em diferentes contextos profissionais que reforçaram esta ligação. O meu percurso antes de ingressar neste curso foi marcado por experiências intensas e diversificadas nos domínios do treino, da animação turística e do exercício físico, desempenhando funções como *personal trainer*, treinador de futebol, instrutor de hidroginástica, Pilates, *crosstraining* e *aquacrosstraining*. Estas áreas, apesar de distintas do contexto escolar, foram decisivas para a construção da minha identidade profissional e pessoal, contribuindo para a forma como hoje olho para o ensino e para o papel do professor. Foram estas experiências que

potenciaram em mim competências fundamentais como liderança, comunicação, capacidade de improviso, criatividade, organização e resiliência. Ao lidar diariamente com pessoas de diferentes idades, culturas e expectativas, aprendi a importância de criar um ambiente positivo, seguro e motivador, condição essencial para qualquer professor.

Graças à diversidade destas experiências percecionei melhor a importância da adaptação pedagógica, do respeito pelo ritmo individual e da criação de estratégias diferenciadas para alcançar os objetivos de cada praticante. Estes elementos tornaram-se basilares na forma como hoje encaro a EF: como uma área que trabalha com pessoas reais, com histórias únicas, limitações próprias e potencialidades distintas.

A opção de ingressar no MEEFEBS surgiu, assim, não apenas por afinidade com a área, mas por convicção: pretendo exercer uma docência com impacto educativo significativo. Contudo, este percurso não foi imune a desafios. A perda do meu pai marcou profundamente a minha vida, afetando a minha autoestima e aumentando a minha autocrítica. Apesar disso, esta vivência tornou-se também um motor de força interna, levando-me a assumir com maior responsabilidade o caminho que escolhi. Os valores que ele me transmitiu (respeito, trabalho, humildade e sentido de família) são hoje pilares fundamentais da minha postura enquanto profissional e enquanto pessoa.

Na minha perspetiva existe uma ponte natural entre as três áreas que abraço (animador, treinador e professor), pois todas implicam uma relação profunda com pessoas e uma intervenção direta sobre a forma como se comportam, se expressam e se relacionam. A energia, a comunicação e a proximidade desenvolvidas na animação, a técnica, organização e capacidade de instrução desenvolvidas no treino, e a reflexão, rigor e intencionalidade pedagógica da docência constituem três dimensões que se interligam e sustentam a forma de ensinar. Esta relação entre funções permitiu-me entrar na PES com um conjunto de ferramentas humanas e profissionais já sólidas, mas também com consciência dos aspetos que precisava de transformar e aprofundar para ser professor. A docência exige mais reflexão, mais responsabilidade e maior capacidade de olhar o aluno na sua totalidade. É neste

caminho, entre o animador que fui, o treinador que sou e o professor que quero ser, que encontro a minha identidade profissional, construída com autenticidade, dedicação e desejo constante de melhorar.

Em suma, este enquadramento pessoal traduz a forma como a minha história, as minhas experiências e os meus valores se unem na construção de um percurso que pretendo continuar a trilhar com dedicação e sentido de missão. Ser professor de EF não é apenas um caminho académico, é uma escolha de vida, e este estágio representa o passo mais significativo dessa caminhada.

2.1 Expectativas Iniciais

Escolhi este mestrado por acreditar que uma formação mais abrangente era essencial para o meu incremento pessoal e profissional. O objetivo central era tornar-me professor e poder ensinar, aplicando os conhecimentos teóricos e práticos desenvolvidos ao longo dos anos. Durante o percurso académico fui consolidando conhecimentos e competências de saberes que ambicionava colocar em prática durante o estágio curricular, num contexto real e exigente.

Quando iniciei o ano letivo de 2025/2026, no dia 1 de setembro de 2025, tinha a consciência de que o estágio seria um ano de muito trabalho e dedicação, mas também acreditava que seria uma das fases mais marcantes da minha formação académica e pessoal. A responsabilidade associada à condição de uma turma e de ser o responsável pelo processo de ensino levou-me a questionar se seria capaz de corresponder às expectativas e se estaria realmente preparado para o desafio.

Contudo, uma das grandes dificuldades com que me deparei foi o facto de o estágio contar apenas com um apoio monetário parcial. Inicialmente, acreditava que essa realidade já teria sido alterada e que o estágio seria apoiado financeiramente. No entanto, essa ausência de apoio tornou tudo mais exigente. Durante cerca de um ano e meio trabalhei em regime part-time, procurando conciliar responsabilidades académicas, despesas pessoais e as exigências do mestrado. Essa situação trouxe momentos de grande desgaste e preocupação,

mas também me ensinou a valorizar ainda mais o esforço e a persistência necessários para alcançar os meus objetivos.

Outro aspeto que me marcou foi perceber a dificuldade em entrar no mestrado. O processo foi exigente e competitivo, e quando finalmente consegui ingressar, senti que estava a conquistar uma nova oportunidade de vida — uma oportunidade que não queria desperdiçar.

Um dos aspetos que considerei mais importantes desde o início foi a relação entre professor e alunos. Acreditava que a EF era uma disciplina privilegiada para criar empatia, confiança e respeito mútuo, permitindo que os alunos vissem no professor alguém que os podia apoiar e ajudar a superar dificuldades. Tinha a expectativa de garantir que nas minhas aulas existisse sempre um clima de respeito, cooperação e aprendizagem.

Ao iniciar o estágio na EC, as minhas expectativas foram diversas, moldadas tanto pelos meus objetivos pessoais como profissionais. A integração no ambiente escolar, no departamento de expressões e entre os professores de EF foi extraordinariamente positiva. Desde o primeiro momento, fomos bem recebidos e acolhidos por todos, favorecendo a nossa integração no grupo disciplinar, incluindo-nos nas conversas, nas tarefas e nas atividades. Com o tempo, essa confiança foi crescendo de forma natural e recíproca.

Da PC esperava que fosse uma verdadeira mentora — exigente, rigorosa e orientadora — alguém que me desafiasse a dar o melhor de mim e a crescer enquanto futuro professor.

Assim, as minhas expectativas iniciais centravam-se não apenas no desenvolvimento das minhas competências pedagógicas, mas também na aptidão de criar um ambiente de aprendizagem positivo, promover a adesão dos alunos à prática da atividade física (AF) e adaptar o ensino às características e necessidades de cada turma, aspetos que desempenham uma função essencial no processo de formação inicial de professores (Queirós, 2014).

Ser professor de EF implicava, para mim, não só dominar os conhecimentos teóricos e práticos, mas também contribuir para o desenvolvimento global dos alunos, tanto a nível físico como pessoal e social.

Assim, as minhas expectativas iniciais centravam-se em poder crescer enquanto pessoa e profissional, aplicar de forma eficaz tudo o que tinha aprendido e concluir o estágio com a sensação de missão cumprida. Apesar de ter começado esta etapa com grandes expectativas, nunca imaginei que fosse tão exigente e que exigisse tanto tempo, dedicação e sacrifício. Ainda assim, sentia que todo o esforço valeria a pena, pois estava finalmente a lutar por um sonho antigo e a concretizar um objetivo que durante anos tinha ficado por realizar.

3. Enquadramento Institucional

3.1. Caracterização da Escola

A EC onde foi realizada a PES situa-se num contexto urbano e integra um agrupamento de escolas de referência no concelho de Penafiel. Trata-se de uma instituição de grande dimensão, que acolhe alunos provenientes de contextos sociais, culturais e familiares diversificados, constituindo um espaço educativo marcado pela pluralidade e complexidade organizacional. Disponibiliza uma oferta educativa destinada ao 3.º ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário, desenvolvendo ainda diversos projetos de enriquecimento curricular.

A oferta educativa da escola abrange diferentes percursos formativos, particularmente cursos científico-humanísticos, profissionais e de educação e formação. Esta diversidade traduz-se na presença de alunos com perfis motivacionais distintos, níveis de autonomia variados e expectativas diferenciadas em relação ao percurso escolar e ao futuro académico ou profissional. Este contexto coloca desafios acrescidos à intervenção pedagógica, exigindo do professor capacidade de adaptação, sensibilidade educativa e estratégias diferenciadas, de forma a dar resposta às necessidades e características dos diferentes alunos.

Relativamente às infraestruturas, a escola foi alvo de remodelações profundas, apresentando muito boas condições. Estas melhorias estruturais refletem-se na qualidade dos espaços disponíveis para o desenvolvimento das atividades letivas e criando condições favoráveis ao processo de ensino. No domínio específico da EF, apresenta um conjunto de espaços que permitem a

lecionação das diferentes modalidades previstas no currículo, nomeadamente um pavilhão gimnodesportivo, sala de ginástica, polidesportivos exteriores (campo, campo sintético, campo de ténis), espaços destinados à prática do atletismo (pista e caixa de areia), bem como outros espaços polivalentes que permitem a realização de diferentes atividades desportivas. Acrescentar que os alunos desta escola realizam atividades aquáticas, podendo recorrer à piscina municipal, espaço contíguo à escola.

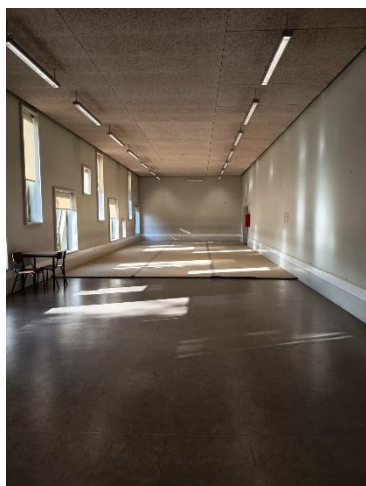


Figura 1 - Sala de Ginástica



Figura 2 - Exterior 1



Figura 3 - Gimnodesportivo



Figura 4 - Exterior 2

A organização destes espaços é realizada através de um sistema de *roulement* (Anexo 1) definido pelo grupo disciplinar de EF, que estabelece a rotatividade das turmas pelos diferentes espaços disponíveis ao longo do período letivo. Este sistema permite uma distribuição equilibrada das instalações

desportivas e garante que todas as turmas têm acesso às diferentes condições de prática necessárias ao desenvolvimento das modalidades previstas no currículo.

Contudo, quando as condições meteorológicas não são favoráveis, particularmente em dias de chuva, a impossibilidade de utilização dos espaços exteriores implica que várias turmas tenham de recorrer simultaneamente aos espaços interiores. Nestas situações podem estar até seis turmas a funcionar no mesmo período letivo, o que exige dos professores uma gestão cuidada do espaço, do tempo e das tarefas pedagógicas, de forma a garantir condições adequadas de organização e segurança nas aulas.

Quanto aos recursos materiais disponíveis para a disciplina de EF, a EC apresenta uma quantidade significativa e diversificada de material desportivo, permitindo a abordagem das diferentes modalidades previstas no currículo. De acordo com o inventário de material existente, a escola dispõe de equipamentos para modalidades coletivas, como bolas de futebol, basquetebol, voleibol e andebol, bem como material específico para modalidades individuais, modalidades de raquetes (badmínton e ténis) e de ginástica, incluindo colchões, arcos, cordas, cones, barreiras, estafetas e diversos materiais auxiliares para o desenvolvimento das habilidades motoras.

De um modo geral, os recursos disponíveis encontram-se em adequado estado de conservação e em quantidades adequadas, facilitando a organização das aulas e possibilitando a realização de tarefas diversificada. A existência destes recursos constitui um fator importante para a qualidade das experiências de aprendizagem proporcionadas aos alunos, uma vez que permite criar contextos de prática mais ricos, seguros e motivadores (Graça, 2015).



Figura 5 - Material Desportivo

A escola distingue-se ainda pela valorização de projetos educativos complementares, fomentando a participação dos alunos em atividades culturais, desportivas e de cidadania. O Desporto Escolar (DE) assume um papel relevante na dinâmica institucional, pela dinâmica de modalidades em que se insere, a saber, Xadrez, Ténis de Mesa, Ténis, Natação, Escola Ativa e Atletismo. A sua prática contribuiu para a promoção de estilos de vida ativos, o desenvolvimento pessoal dos alunos e o reforço do sentido de pertença à escola.

O grupo disciplinar de EF da EC integrava 16 docentes e 9 EE, destacando-se pela sua forte coesão, espírito de equipa e elevado sentido de responsabilidade pedagógica.

De um modo geral, o ambiente institucional caracteriza-se por uma cultura organizacional colaborativa, assente no respeito mútuo, na entreajuda entre profissionais e na valorização do trabalho pedagógico. Este *modus operandi* revelou-se particularmente favorável à integração dos EE, permitindo uma participação ativa na vida escolar e proporcionando um contexto formativo exigente e enriquecedor.

No que se refere à população estudantil, a EC inclui 2077 discentes, maioritariamente alunos do ensino secundário em idade adolescente, uma fase marcada por mudanças físicas, emocionais e sociais que influenciam os comportamentos e os processos de aprendizagem. A composição dos grupos apresenta alguma diversidade ao nível do género, dos percursos escolares e das experiências prévias de prática de AF.

Os alunos revelam diferentes níveis de autonomia, motivação e literacia motora, resultantes de contextos familiares e socioeducativos distintos. Enquanto alguns mantêm hábitos regulares de PD, outros apresentam menor envolvimento em atividades físicas estruturadas, o que se reflete em níveis de desempenho e de confiança diferenciados nas aulas de EF.

Perante este enquadramento, a intervenção pedagógica exige a adoção de estratégias flexíveis e inclusivas, que garantam a participação de todos os alunos e respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem. A promoção de um clima de aula positivo, assente no respeito, na empatia e na comunicação eficaz,

assume-se como um elemento central para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Em síntese, a diversidade demográfica e socioeducativa da escola representa um desafio permanente à prática docente, constituindo simultaneamente uma oportunidade para promover uma EF orientada para a inclusão, a equidade e o desenvolvimento integral dos alunos.

3.2. Núcleo de Estágio

O NE que integrei constituiu-se comigo e por mais três colegas estudante-estagiários (EE), pela PC e pela PO. Este núcleo desempenhou um papel fundamental ao longo da PES, funcionando como um espaço de aprendizagem, reflexão e partilha entre todos os seus elementos.

Apesar de o planeamento das aulas ser realizado de forma individual, existia um forte trabalho colaborativo entre os elementos do NE. Semanalmente realizavam-se reuniões em que analisávamos e refletíamos sobre as aulas lecionadas, partilhando dificuldades, estratégias pedagógicas e possíveis soluções para melhorar a nossa intervenção pedagógica. Este processo de reflexão conjunta assumiu um papel fundamental no desenvolvimento profissional docente, dado que possibilitava a análise crítica da prática e a promoção de melhorias contínuas no processo de ensino-aprendizagem (Zwozdiak-Myers, 2015).

Além destes momentos de reflexão conjunta, realizávamos também observações sistemáticas das aulas uns dos outros, o que permitia alargar a nossa visão sobre diferentes formas de ensinar e gerir a aula. Estas revelaram-se particularmente importantes para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica e para a melhoria contínua da prática pedagógica, reforçando a ideia de que a aprendizagem profissional se constrói também através da colaboração entre pares (Matos, 2004).

A PC assumiu um papel determinante durante todo o processo de estágio. Estando na fase final da sua carreira docente e detendo uma vasta experiência profissional, demonstrou um profundo conhecimento da realidade escolar e da

disciplina de EF, constituindo uma referência importante para todos os elementos do NE.

A PC assistiu regularmente às aulas lecionadas pelos EE, proporcionando feedback construtivo após cada sessão, com efeitos positivos na melhoria do planeamento das aulas, da gestão da turma e da organização das tarefas pedagógicas. Para além disso, apoiava-nos também na revisão das reflexões escritas e na correção linguística dos documentos produzidos, promovendo o desenvolvimento das nossas competências de escrita académica e de reflexão pedagógica. Uma das ideias que mais marcou o processo formativo foi uma frase frequentemente referida pela mesma - “os professores têm que ser atores” - de forma a salientar que os mesmos devem fazer uma gestão emocional, terem presença pedagógica e controlarem o ambiente de aula. Com esta expressão pretendia transmitir-nos a relevância do papel do professor enquanto gestor do ambiente de aula, salientando que existem momentos em que o mesmo deve saber controlar as suas emoções e assumir uma postura profissional adequada às exigências do contexto educativo.

A PO revelou uma grande experiência na área da didática da EF, destacando-se também o seu conhecimento específico na modalidade de voleibol. Este apoio revelou-se particularmente importante, sobretudo na melhoria da formulação de objetivos pedagógicos e na estruturação do planeamento das unidades didáticas (UD).

Relativamente à dinâmica entre os EE, o ambiente de trabalho caracterizou-se por um forte espírito de cooperação, partilha e entreajuda. Cada elemento do núcleo apresentava competências e experiências distintas, o que contribuiu para enriquecer o processo formativo. Um dos colegas destacava-se pela criatividade e pelo domínio da modalidade de futebol, outro apresentava uma forte componente pedagógica associada à modalidade de natação, enquanto outro possuía uma vasta experiência na área do basquetebol e no contexto do fitness. A diversidade de perfis e experiências potenciou a troca constante de ideias, estratégias e materiais pedagógicos, criando um ambiente de aprendizagem muito positivo. Este clima de colaboração e apoio mútuo revelou-se também altamente motivador para todos os elementos do núcleo,

reforçando o compromisso com a aprendizagem e com o desenvolvimento profissional ao longo do estágio (Calderón et al., 2020).

3.3. Turmas

3.3.1. Turma Residente

Na aula de apresentação, recorri a um formulário elaborado no *Google Forms*, para recolher informação sobre os alunos, de modo a conhecer melhor a turma.

A turma residente (TR) era composta por 28 alunos, dos quais 17 eram raparigas (60,7%) e 11 rapazes (39,3%). No que diz respeito à faixa etária, os alunos situavam-se maioritariamente entre os 14 e os 15 anos, frequentando o Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias.

Do ponto de vista académico, a turma apresentava uma heterogeneidade significativa, característica comum nas turmas do 10.º ano, onde diferentes ritmos de aprendizagem, graus de autonomia e níveis de maturidade coexistem. Perante esta diversidade, o professor é chamado a adaptar as suas estratégias pedagógicas às necessidades e características dos alunos, promovendo oportunidades de aprendizagem ajustadas para todos (Rink, 1993). A maioria dos alunos referia estudar preferencialmente em casa (67,9%), sendo que apenas uma pequena parte recorria a explicações ou outros apoios estruturados (21,4%). Apesar desta tendência para o estudo autónomo, nem todos os alunos demonstravam uma organização eficaz do estudo, sendo por vezes necessário reforçar a importância da gestão do tempo e da responsabilidade académica.

Relativamente aos hábitos de vida e à relação com a AF, a maioria demonstrava gosto pela prática desportiva (PD), existindo vários alunos envolvidos em modalidades federadas ou em clubes, como o futebol, basquetebol, voleibol e hóquei em patins, bem como outras atividades como dança, ciclismo e natação. O interesse pela prática de AF é referido na literatura como um fator que favorece a participação e o envolvimento dos alunos nas aulas de EF (Hardman, 2008).

No entanto, alguns discentes apresentavam uma atitude bastante competitiva, sobretudo em modalidades coletivas, revelando por vezes a

percepção de que dominavam determinadas modalidades. Este tipo de comportamento é relativamente comum em contextos de PD entre adolescentes, particularmente quando os alunos possuem experiências prévias em clubes ou competições (Green, 2008). Ainda assim, de um modo geral, a turma mostrava-se cooperativa e disponível para ajudar os colegas, contribuindo para um clima positivo durante as aulas.

Relativamente ao comportamento, a turma caracterizava-se por ser participativa, dinâmica e bastante animada durante as aulas. Contudo, um dos aspetos que exigiu maior atenção por parte do professor foi a gestão do tempo no início das aulas, uma vez que alguns alunos, especialmente os rapazes, permaneciam frequentemente mais tempo no balneário em conversa, chegando por vezes atrasados ao início da aula. Nestas situações era necessário intervir diretamente para garantir uma transição mais rápida para o espaço de prática e assegurar o aproveitamento do tempo de aula.

De um modo geral, não se registaram conflitos significativos entre os alunos, sendo evidente um ambiente de convivência positivo e relações de respeito entre pares. Esta característica facilitou a organização das atividades de grupo e das tarefas cooperativas ao longo das aulas.

Perante a diversidade de níveis de experiência motora e de envolvimento na PD, tornou-se importante adotar estratégias pedagógicas que promovessem a participação de todos os alunos, valorizando uma abordagem centrada no aluno e orientada para a equidade e inclusão. Assim, o ensino da EF deve proporcionar oportunidades de aprendizagem que atendam às diferenças individuais dos alunos e assegurem uma participação significativas de todos (Matos, 2014).

3.3.2. Turmas Partilhadas

No que se refere às turmas partilhadas (TP), no sentido de enriquecer a nossa prática letiva, abordámos turmas de níveis de ensino diferentes, a saber o 6.º ano de escolaridade e uma turma de Ensino Profissional que englobava dois cursos.

No 6.º ano, a turma era composta por 21 alunos, dos quais 12 eram do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. Apresentavam alguma heterogeneidade ao nível das características individuais, nomeadamente no que se refere aos ritmos de aprendizagem, níveis de desenvolvimento motor e comportamental, bem como às condições socioeconómicas. Relativamente à dinâmica de grupo, a turma apresentava, de um modo geral, um clima positivo, ainda que marcado por alguns comportamentos de agitação e necessidade de regulação, características típicas da faixa etária. Observa-se uma boa relação entre os alunos, com predisposição para o trabalho em grupo, embora se evidenciem diferenças ao nível da autonomia, responsabilidade e empenho nas tarefas propostas.

Os alunos da turma de Ensino Profissional frequentavam os cursos de Técnico Instalador de Sistemas Térmicos de Energias Renováveis e Técnico Instalador de Sistemas Solares Fotovoltaicos, apenas com alunos do sexo masculino, em idade adolescente, apresentando percursos escolares diversificados e uma forte ligação à componente prática e técnica do currículo.

Do ponto de vista comportamental e atitudinal, a turma revelava, de um modo geral, uma relação funcional com a disciplina, respondendo de forma positiva a propostas de ensino com uma forte componente prática e aplicada. No entanto, a diversidade de percursos e experiências prévias refletia-se em diferentes níveis de motivação, autonomia e compromisso com as tarefas, exigindo uma intervenção pedagógica estruturada, consistente e adaptada às características do grupo.

A intervenção nesta turma constituiu uma oportunidade relevante de contacto com a realidade do ensino profissional, permitindo-nos desenvolver competências ao nível da adaptação pedagógica, da gestão de contextos diferenciados e da articulação entre o ensino, a avaliação e a organização modular, alargando do meu conhecimento no que respeita à especificidade deste tipo de oferta educativa.

4. Enquadramento Operacional

4.1. Conceção de Ensino em Educação Física

A EF desempenha um papel central no currículo escolar, sendo determinante para o desenvolvimento integral dos alunos nas dimensões física, cognitiva, social e emocional, em consonância com os princípios preconizados pelo PASEO. Neste sentido, a sua presença no currículo deve ser sustentada pelo valor educativo que proporciona e pelo contributo que oferece no desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos ativos e participativos.

De acordo com Crum (1993, p. 340), as disciplinas escolares não podem justificar a sua permanência no currículo apenas pelos efeitos educativos que lhes são atribuídos, sendo necessário demonstrar claramente a relevância das aprendizagens que promovem. De forma complementar, Graça (2015, p. 15) defende que a EF deve favorecer uma participação humana, autónoma e significativa na vida social e cultural, reforçando o seu papel na formação global dos alunos.

Paralelamente, Batista e Queirós (2015) destacam a necessidade de recentrar a EF na aprendizagem dos alunos, valorizando experiências educativas significativas e contextualizadas. Esta perspetiva é igualmente partilhada por Bento (2003), que defende a EF como um espaço privilegiado para o desenvolvimento do aluno nas suas múltiplas dimensões, através de uma participação ativa e consciente no processo de aprendizagem.

Tendo por base estes pressupostos, a minha conceção de ensino orienta-se para uma abordagem centrada no aluno, promovendo a sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem e a sua progressiva autonomia. No decurso do estágio, procurei promover contextos para que os alunos assumissem responsabilidades, participassem na tomada de decisões e desenvolvessem competências sociais, como a cooperação, o respeito e o sentido de compromisso. A atribuição de papéis específicos, como árbitro, capitão ou responsável pela organização de materiais, constituiu uma estratégia frequentemente utilizada para promover uma participação mais ativa e consciente nas aulas.

Neste contexto, considero que o papel do professor vai além da simples transmissão de conteúdos, configurando-se como um facilitador da aprendizagem, responsável por criar ambientes de aprendizagem positivos, inclusivos e desafiantes. Tal implica uma intervenção pedagógica intencional, ajustada às características dos alunos e orientada para o seu desenvolvimento global.

Ao longo da minha prática pedagógica esta concepção foi sendo progressivamente construída e reformulada. Numa fase inicial, procurava criar uma relação de proximidade com os alunos, acreditando que revelar-se-ia um fator decisivo para o sucesso das aprendizagens. No entanto, rapidamente percebi que uma excessiva proximidade poderia, em determinadas situações, comprometer os níveis de exigência e o cumprimento das regras estabelecidas. Esta constatação levou-me a considerar a relevância de equilibrar o estabelecimento de relações positivas com a adoção de uma postura firme e assertiva, aspeto que considero fundamental para uma gestão eficaz da aula e para a criação de um ambiente propício à aprendizagem.

No que diz respeito à avaliação, valorizo uma abordagem centrada no processo de aprendizagem, procurando reconhecer não só o nível de desempenho alcançado pelos alunos, mas também a evolução demonstrada ao longo do tempo. Neste sentido, considero que o empenho, a responsabilidade e o compromisso com a aprendizagem devem constituir elementos relevantes na avaliação, complementando a apreciação das competências motoras desenvolvidas.

Como referem Valério et al. (2024), aprender a ser professor implica construir significados pessoais a partir das experiências vividas e desenvolver concepções próprias sobre educação e intervenção pedagógica. Neste sentido, a minha concepção de ensino resulta da articulação entre os conhecimentos desenvolvidos ao longo do percurso formativo e as experiências proporcionadas pelo estágio, que me permitiram refletir sobre a prática, ajustar opções pedagógicas e consolidar uma visão da EF centrada na aprendizagem, na participação ativa dos alunos e no seu desenvolvimento integral.

4.2. O Planeamento

O planeamento desempenha um papel central no processo de ensino-aprendizagem, funcionando como um instrumento essencial para organizar e dar intencionalidade à prática pedagógica. Neste contexto, Bento (2003) defende que o planeamento guia a atuação do professor, possibilitando a organização do ensino de forma consciente e ajustada aos objetivos previamente estabelecidos.

Durante a PES, o planeamento revelou-se uma das componentes mais exigentes de desenvolver. Numa fase inicial, sentia dificuldade em articular de forma coerente os objetivos, os conteúdos e as metodologias de ensino, tendendo, por vezes, a planear mais tarefas e conteúdos do que aqueles que eram exequíveis no tempo disponível. Com a experiência e a reflexão sobre a prática, fui desenvolvendo uma maior capacidade de antecipação e organização, aprendendo a ajustar as minhas intenções pedagógicas às características da turma e às condições reais de ensino.

Segundo Vickers (1983), o planeamento deve ser visto como um processo estruturado que garante coerência entre os diferentes níveis de organização do ensino, desde o planeamento mais geral até às decisões tomadas na aula. Ao longo do estágio fui compreendendo que esta coerência apenas é possível quando o planeamento é simultaneamente estruturado e flexível, permitindo reajustamentos sempre que as necessidades dos alunos ou as circunstâncias do contexto assim o exigem.

Desta forma, o planeamento constituiu-se como um elemento central na minha evolução enquanto professor, favorecendo o desenvolvimento de uma prática mais intencional, organizada e adaptada às necessidades dos alunos.

4.2.1. Planeamento Anual

Tal como refere Bento (2003, p. 67), “a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo”.

A elaboração do planeamento anual (Anexo 2) exige a análise de vários documentos de referência, tais como o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, as Aprendizagens Essenciais (AE), os critérios de avaliação, bem como o calendário escolar e a organização dos espaços.

No início da PES fui confrontado com a necessidade de analisar e articular um conjunto alargado de documentos orientadores e condicionantes organizacionais, o que tornou este processo particularmente desafiante. Esta experiência permitiu-me perceber que o planeamento anual ultrapassa largamente a simples distribuição de conteúdos ao longo do ano letivo, exigindo decisões fundamentadas e coerentes com o contexto escolar. Como referem Coutinho et al. (2024, p. 181), “a tarefa de planear consiste em delinear antecipadamente as intenções daquilo que pretendemos colocar em prática”.

Para além da análise documental, foi igualmente necessário considerar diversos fatores contextuais, como o roulement dos espaços, a disponibilidade das instalações e as atividades promovidas pelo grupo disciplinar de EF. Eventos como o corta-mato, os torneios interturmas, o Fit Escola, o sarau ou a Semana Desportiva influenciaram diretamente a organização temporal de algumas modalidades, obrigando a reajustamentos ao planeamento inicialmente previsto. Esta realidade reforçou a importância de encarar o planeamento anual como um documento orientador, mas suficientemente flexível para acomodar as dinâmicas próprias da escola.

“Até ao dia 11 de setembro, estivemos a organizar folhas de presenças, folhas de autoavaliação, plano de aula de apresentação, plano anual de modalidades, critérios de avaliação, entre outros documentos importantes”
(Diário de Bordo, 2 primeiras Semanas de Setembro)

Relativamente à avaliação, esta foi integrada desde o começo do processo de planeamento. A realização de avaliações diagnósticas nas primeiras aulas permitiu conhecer o nível inicial dos discentes, sendo que estas “têm como objetivo dar indicações acerca das diferentes capacidades do aluno” (Bessa et al., 2024, p. 207), estratégia essencial para ajustar o planeamento às necessidades da turma. Quanto ao planeamento anual decidiu organizar-se as

modalidades em blocos, tendo em consideração a organização dos espaços, o calendário escolar e as atividades do grupo disciplinar, como vemos na tabela abaixo.

Tendo em consideração estes fatores, as modalidades foram distribuídas ao longo do ano letivo de forma a garantir uma utilização equilibrada dos espaços disponíveis, bem como a articulação com as atividades previstas pelo grupo disciplinar.

4.2.2. Unidade didática

A UD (Anexo 3) revela-se um elemento chave na organização do processo de ensino-aprendizagem em EF, assumindo assim um papel estruturante na planificação pedagógica. Neste sentido, importa referir que, na fase de preparação do ensino, o professor concebe diversos documentos orientadores, entre os quais se destacam os planos anual, de período, de unidade e de aula (Quina, 2009). Assim, a construção das UD revelou-se essencial para orientar a minha intervenção pedagógica ao longo do estágio, permitindo-me desenvolver uma visão global e estruturada dos conteúdos a lecionar.

A definição de objetivos de aprendizagem assumiu igualmente um papel essencial neste processo, uma vez que estes “constituem as referências que permitem orientar e controlar o processo de ensino/aprendizagem” (Quina, 2009, p. 20). Neste sentido, procurei estabelecer objetivos claros e ajustados às características da turma, promovendo o desenvolvimento das competências de natureza motora, cognitiva e social dos alunos.

“A planificação das unidades didáticas exigiu rigor e reflexão, confirmando que o planeamento deve ser ajustado às condições reais e às características dos alunos.” (Diário de Bordo, 22 a 26 setembro)

No que diz respeito à seleção e organização dos conteúdos, recorri a uma estrutura previamente definida na UD de Didática Geral do Desporto, que engloba diferentes categorias transdisciplinares, nomeadamente as capacidades motoras, a aptidão física e fisiologia, a cultura desportiva e os

conceitos psicossociais. Esta organização facilitou a estruturação das UD de forma mais completa, garantindo que o ensino não se centrava exclusivamente na execução técnica, mas também no desenvolvimento global dos alunos.

A definição do momento de introdução e consolidação dos conteúdos constituiu um dos aspetos mais desafiantes ao longo da construção das UD. Para orientar este processo recorri à consulta das AE e de manuais escolares, procurando compreender a sequência lógica dos conteúdos. No entanto, a sua aplicação prática revelou-se exigente, sobretudo numa fase inicial, uma vez que nem sempre foi fácil determinar quando avançar ou consolidar determinados conteúdos. Com o decorrer do estágio fui adquirindo uma maior capacidade de decisão, apoiando-me na observação do desempenho dos alunos e ajustando a progressão em função das suas dificuldades e do seu ritmo de aprendizagem.

Ao nível da organização das aulas procurei estruturar o ensino segundo uma lógica progressiva, respeitando o princípio de que este deve evoluir “Base-topo - do simples para o complexo” (Coutinho et al., 2024, p. 186). Nas UD de ténis, basquetebol e tag rugby optei por uma abordagem que privilegiava a progressão do básico para o mais complexo, integrando no final das aulas momentos competitivos que permitiam aplicar os conteúdos em contexto real de jogo. Para apoiar o desenvolvimento técnico e das capacidades condicionais e coordenativas, optei pela utilização de *skill cards*.

Na UD de atletismo, a organização teve de ser significativamente ajustada em função das condições climatéricas e às limitações temporais, sendo apenas possível lecionar quatro aulas. Face a este constrangimento optei por uma abordagem por estações, permitindo que os alunos contactassem com diferentes especialidades da modalidade e maximizassem o tempo de empenho motor. Esta UD culminou com uma atividade final inspirada nos Jogos Olímpicos, promovendo o envolvimento dos discentes e a aplicação dos conteúdos de forma integrada e motivadora.

Relativamente ao voleibol, a estrutura manteve-se semelhante às restantes modalidades, mas com maior incidência no trabalho por estações, o que permitiu aumentar o tempo de prática dos alunos e responder de forma mais eficaz à heterogeneidade da turma. Por sua vez, a UD de ginástica acrobática

apresentou uma abordagem distinta, uma vez que estava diretamente associada à preparação do sarau, sendo desenvolvida através de trabalho em grupo e com recurso a vídeos de apoio, promovendo a autonomia e o trabalho cooperativo entre os alunos.

Importa ainda referir a necessidade de adaptação constante ao longo das diferentes UD, nomeadamente através da implementação do plano B, devido a fatores como condições climáticas ou limitações de espaço. Nestes momentos, as atividades foram ajustadas às condições disponíveis, privilegiando modalidades como o basquetebol no primeiro período, e o voleibol no segundo, em articulação com os torneios escolares, ou, no terceiro período, a preparação da coreografia para o sarau.

Para além da componente motora, procurei integrar a dimensão da cultura desportiva, através da disponibilização de materiais na plataforma *Google Classroom*, como *powerpoints* e vídeos sobre as modalidades, constituindo um apoio para as aulas, permitindo um maior tempo para a prática das mesmas. Tal tinha como objetivo que os alunos contactassem com as mesmas. Contudo, nem todos os alunos consultavam previamente os materiais disponibilizados, revelando algum desinteresse ou falta de compromisso relativamente a esta tarefa. Esta situação levou-me a perceber que a simples disponibilização de recursos não garante o seu aproveitamento, sendo necessário criar estratégias que promovam uma maior responsabilização dos alunos pela gestão do seu processo de aprendizagem.

Em algumas unidades, como o voleibol e o atletismo, os alunos foram desafiados a criar aquecimentos em grupo e a apresentar curiosidades sobre a modalidade no início das aulas, promovendo o seu envolvimento ativo.

Simultaneamente, foram trabalhados conceitos psicossociais, através da atribuição de papéis aos alunos, como árbitros, capitães e treinadores. Estas estratégias permitiram desenvolver competências como a cooperação, o respeito, a comunicação e a responsabilidade, contribuindo para uma formação mais completa.

Relativamente à avaliação, como veremos adiante, esta foi concebida como um processo contínuo e integrado. Através da articulação entre avaliação

formativa e sumativa, foi possível acompanhar a evolução dos alunos e ajustar o processo de ensino-aprendizagem (Bessa et al., 2024).

4.2.3. Plano de Aula

“Um plano de aula deverá ser desenvolvido com a integridade das suas partes, isto é, uma articulação coerente entre os objetivos da aula, as situações de aprendizagem propostas, os objetivos comportamentais das respetivas, os critérios de êxito e/ou componentes críticas associados. A estrutura de um plano de aula pode ser distinta de acordo com o contexto, situação ou ideologia do professor, pelo que se trata de um formato que não precisa de ser estanque e absolutista” (Bessa et al., 2024, p. 192).

Durante a PES, a construção dos planos de aula (Anexo 4) assumiu um importante espaço de aprendizagem profissional. Numa fase inicial, uma das principais dificuldades consistia em adequar a quantidade de conteúdos e tarefas ao tempo efetivamente disponível para a aula, o que frequentemente resultava em planeamentos demasiado ambiciosos.

“Percebi que tinha previsto demasiados conteúdos para uma única aula, sendo necessário ajustar o planeamento para garantir uma aprendizagem mais eficaz”. (Diário de Bordo, 5 a 8 de janeiro)

Também a formulação dos objetivos constituiu um obstáculo inicial, que passou a ser progressivamente ultrapassada com o apoio da PO, da PC e do NE. Relativamente à seleção dos exercícios não senti grandes dificuldades, sendo a observação das aulas lecionadas pelos colegas um contributo importante para a melhoria das minhas propostas pedagógicas.

Ao longo das aulas foi frequente a necessidade de adaptar o plano inicialmente definido, ajustando as tarefas em função da evolução dos alunos. Esta capacidade de adaptação revelou-se essencial para uma intervenção pedagógica eficaz.

Um dos aspetos que exigiu maior atenção ao nível do planeamento relacionou-se com a presença de uma aluna diagnosticada com diabetes. Esta situação obrigava à preparação prévia de estratégias alternativas e à adaptação de determinadas tarefas em função da sua condição física em cada aula. Esta experiência contribuiu para desenvolver uma maior sensibilidade para a necessidade de diferenciar o processo de ensino e a adequação das propostas pedagógicas às características individuais dos alunos.

O planeamento das aulas exigia igualmente uma atenção constante à gestão do tempo e dos espaços disponíveis. As limitações associadas à utilização dos balneários, aos tempos de transição e às condições climatéricas condicionavam frequentemente o tempo útil de prática, obrigando a reajustes regulares daquilo que tinha sido inicialmente previsto. Por esse motivo, a preparação de um Plano A e de um Plano B tornou-se uma prática recorrente, permitindo responder de forma mais eficaz aos imprevistos e garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Esta experiência sublinhou a importância da flexibilidade como competência central na intervenção pedagógica.

4.3. A intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica desenvolvida ao longo da PES caracterizou-se por um processo contínuo de aprendizagem, reflexão e adaptação. Desde o início do ano letivo, contei com o apoio da PC, cuja orientação se revelou determinante para a construção da minha identidade profissional e para a melhoria da qualidade da minha intervenção.

4.3.1. Clima de aula e gestão da aprendizagem

“A gestão de sala de aula acontece em três dimensões distintas: o trabalho com o conhecimento, a organização da coletividade e o relacionamento interpessoal. O trabalho com o conhecimento é, nada mais, nada menos, que a apropriação do saber pelo estudante. Este aspeto da gestão de sala de aula, geralmente, é o que tem maior visibilidade dentro das escolas. Neste ponto, o papel do professor é garantir que o conhecimento seja transmitido de forma efetiva, revestindo-o de significado (por que é importante

aprender isso?) e trazendo novas metodologias e linguagens que conversem com os alunos das novas gerações” (López-González & Oriol, 2016, p. 983).

Relativamente ao clima de aula, considero que foi, de um modo geral, positivo. A maioria dos alunos demonstrava gosto pelas aulas de EF, participando ativamente nas tarefas propostas. Procurei manter uma relação de proximidade com os mesmos, o que favoreceu a criação de um ambiente favorável à aprendizagem e ao envolvimento nas atividades. Neste sentido, a literatura evidencia que um clima de aula positivo, associado ao desenvolvimento de competências emocionais, encontra-se relacionado com níveis mais elevados de envolvimento e rendimento dos alunos (López-González & Oriol, 2016).

Ainda assim, reconheço que, em alguns momentos, essa proximidade levou a níveis mais elevados de entusiasmo e, conseqüentemente, a algum aumento do ruído durante a aula, sendo necessário ajustar a minha intervenção para garantir melhores condições de concentração e segurança.

Relativamente à gestão da aula, procurei garantir uma organização cuidada e intencional de todas as tarefas, sendo todo o processo previamente planeado e validado pela PC. Esta preparação antecipada favoreceu a estruturação das aulas de forma eficaz, reduzindo tempos mortos e promovendo um maior envolvimento dos alunos.

A gestão dos recursos assumiu também um papel importante, destacando-se a elaboração de *skill cards* (Anexo 10) e a utilização da plataforma *Classroom* como forma de complementar o ensino, através da partilha de conteúdos e vídeos de apoio às modalidades abordadas, tal como referi anteriormente. Para além disso, recorri frequentemente à organização das aulas por estações, estratégia que se revelou eficaz na otimização do tempo de prática dos alunos e responder à heterogeneidade existente na turma.

4.3.2. Os modelos de ensino

Durante a minha PES recorri a diferentes modelos de ensino, procurando adequar a minha intervenção pedagógica às características dos alunos, às modalidades abordadas e aos objetivos de aprendizagem definidos. A escolha

dos modelos foi realizada em função das especificidades inerentes a cada modalidade e da necessidade de promover a participação ativa, a autonomia e o sentido de responsabilidade dos alunos. Esta opção resultou da convicção de que nenhum modelo, por si só, consegue responder de forma eficaz a todas as necessidades do processo de ensino e aprendizagem.

Entre os modelos utilizados, o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop et al., 2020) foi aquele com que mais me identifiquei e que mobilizei com maior frequência ao longo do estágio, nomeadamente nas UD de voleibol, basquetebol, tag rugby, ténis e Atletismo. A distribuição de papéis aos alunos, a elaboração de equipas permanentes e a organização de momentos competitivos contribuíram para aumentar o envolvimento, a responsabilização e o sentido de pertença dos alunos.

Nas modalidades coletivas, nomeadamente no voleibol e no basquetebol, recorri igualmente ao Modelo de Competência nos Jogos de Invasão (MCJI) (Mesquita & Graça, 2009), ao Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) (Mesquita et al., 2015) e ao *Teaching Games for Understanding (TGfU)* (Bunker & Thorpe, 1982) privilegiando a compreensão do jogo, a tomada de decisão e a resolução de problemas em contexto real de prática. Estes modelos permitiram promover um maior envolvimento dos alunos e um processo de aprendizagem mais contextualizada.

O Modelo de Instrução Direta (MID) (Rosenshine, 2012) assumiu igualmente um papel relevante, sendo utilizado em todas as modalidades lecionadas, sobretudo em momentos que exigiam maior estruturação do ensino e uma orientação mais explícita da aprendizagem, nomeadamente na introdução de novos conteúdos e na consolidação de habilidades técnicas específicas. A clareza das instruções, a demonstração das tarefas e o feedback fornecido revelaram-se fundamentais para orientar a aprendizagem dos alunos e garantir uma progressão adequada das competências pretendidas.

Recorri ainda ao Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) (Dyson & Casey, 2016) complementando-o com estratégias de Ensino por Pares (Mosston & Ashworth, 2002), particularmente em contextos que exigiam elevados níveis de cooperação e entreajuda entre os alunos. Estes modelos revelaram-se

especialmente relevantes na Ginástica Acrobática, promovendo não só a aprendizagem técnica, mas também a comunicação, a responsabilidade partilhada e o feedback entre colegas.

A utilização destes modelos instrucionais revelou-se particularmente importante ao nível da motivação, cooperação e autonomia dos alunos. Durante ano letivo, verifiquei que modelos como o MED e o TGfU permitiram um maior envolvimento dos alunos nas tarefas, sobretudo através da atribuição de papéis, da competição formal e das situações de aprendizagem centradas no jogo (Anexo 11). Neste sentido, os alunos passaram a desempenhar um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem, demonstrando maior sentido de responsabilidade, autonomia e participação nas atividades propostas.

A utilização destes modelos não ocorreu de forma isolada, mas antes de forma articulada e complementar, procurando responder às necessidades identificadas em cada contexto de ensino. Desta forma, as opções pedagógicas adotadas foram sendo ajustadas tendo em conta as características dos alunos, dos objetivos previamente definidos e das especificidades das diferentes modalidades abordadas.

4.3.3. Adaptação pedagógica e tomada de decisão

A necessidade de adaptação constante constituiu uma das características mais marcantes da minha intervenção pedagógica. As limitações espaciais, as condições climáticas e as alterações frequentes ao planeamento obrigaram-me a tomar decisões pedagógicas em contexto real, ajustando estratégias e tarefas às circunstâncias existentes.

Sempre que as condições meteorológicas impossibilitavam a utilização dos espaços exteriores, era ativado o Plano B, privilegiando modalidades como o basquetebol e o voleibol em espaços reduzidos.

Recorri frequentemente a formas jogadas inspiradas no TGfU, procurando manter os alunos motivados e envolvidos através do jogo. Apesar das dificuldades associadas à gestão de uma turma numerosa em espaços reduzidos, considero que estas estratégias permitiram aos alunos aprender

através da tomada de decisão e da compreensão do jogo em situações reais de prática.

Na Ginástica Acrobática e na ARE, a preparação do Sarau constituiu uma das experiências pedagógicas mais desafiantes e enriquecedoras da PES. A construção progressiva da coreografia, através da participação ativa dos alunos, obrigou-me a assumir um papel mais próximo de facilitador e organizador do processo de aprendizagem. A organização da turma em grupos, a atribuição de capitães e a utilização do *Classroom* permitiram envolver os alunos no planeamento das aulas e na construção coletiva da coreografia, aumentando os seus níveis de motivação, cooperação e autonomia.

4.3.4. Disciplina e gestão do comportamento

No que concerne à disciplina, a turma apresentou, no início do ano letivo, algumas dificuldades ao nível do cumprimento de regras básicas, nomeadamente a pontualidade. Durante o 1.º período, vários alunos não chegavam a horas às aulas, o que constituiu um dos principais desafios na gestão da turma. No entanto, ao longo dos períodos seguintes, verificou-se uma evolução positiva, sobretudo a partir do momento em que os alunos perceberam que este comportamento tinha impacto direto no domínio das atitudes e, consequentemente, na sua avaliação.

Apesar desta dificuldade inicial, as restantes regras estabelecidas foram, de um modo geral, bem aceites e cumpridas pelos alunos. Durante as aulas as situações de indisciplina foram pouco frequentes e, quando ocorriam, a minha intervenção passava, essencialmente, por uma chamada de atenção ou pela interrupção momentânea da atividade, de forma a restabelecer as condições necessárias ao normal funcionamento da aula. Globalmente considero que não existiram problemas graves de disciplina, tendo conseguido manter um ambiente adequado à aprendizagem.

4.3.5. Instrução e feedback pedagógico

Relativamente à instrução procurei iniciar sempre as aulas com uma explicação clara das tarefas, recorrendo frequentemente à demonstração dos exercícios. Tive a preocupação de tornar estas explicações o mais objetivas

possível, de forma a não comprometer o tempo útil de prática dos alunos. Durante a aula, procurei acompanhar os alunos de forma constante, fornecendo feedback maioritariamente positivo, com o objetivo de reforçar comportamentos adequados e promover a sua motivação.

Ainda assim, reconheço que, em alguns momentos, o feedback fornecido foi pouco questionador, não promovendo tanto quanto desejável a reflexão dos alunos sobre as suas ações. Neste sentido, considero que este é um aspeto a melhorar na minha prática futura, procurando utilizar mais estratégias que incentivem o pensamento crítico e a compreensão por parte dos alunos.

“Reconheço a necessidade de utilizar feedback mais objetivo e posicionar-me melhor no espaço para melhorar a qualidade da instrução”
(Diário de Bordo, 29 de Setembro a 3 de outubro).

Embora a evolução sentida ao longo do estágio, reconheço que o feedback fornecido assumiu frequentemente um carácter mais prescritivo do que questionador. Neste sentido, considero importante continuar a desenvolver estratégias que promovam uma maior reflexão dos alunos acerca das suas decisões e ações, potenciando uma aprendizagem mais consciente e autónoma.

4.4. Observação

A observação pedagógica assumiu um papel fundamental ao longo da PES, permitindo-me desenvolver uma maior capacidade de análise e reflexão crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente à observação, desde o início da PES foi criado o hábito de observar as aulas dos colegas do NE, com o objetivo de recolher informação e promover momentos de reflexão conjunta. Estas observações eram posteriormente discutidas em reunião, onde cada elemento do NE partilhava a sua perceção sobre a aula observada, identificando aspetos positivos e pontos a melhorar.

Considero que este processo foi bastante enriquecedor, apesar de, por vezes, nem sempre ter sido fácil ouvir a perspetiva dos outros sobre a minha

prática. Por isso mesmo, revelou-se também fundamental para o meu desenvolvimento, levando-me a refletir sobre a minha intervenção pedagógica e ajustar a minha forma de atuar, nomeadamente na estrutura das aulas, os exercícios propostos e a minha forma de abordar determinadas situações.

Para além das observações informais, tínhamos também momentos de observação sistemática (anexo 13), em que, de forma estruturada, analisávamos o comportamento do professor em intervalos regulares (por exemplo, de 15 em 15 segundos). Embora esta tarefa tenha sido mais exigente, potenciou a recolha informação mais detalhada sobre aspetos específicos da aula, nomeadamente ao nível da instrução e da sua eficácia.

Considero que a experiência de observação foi muito positiva, na medida em que me proporcionou diferentes perspetivas sobre o ensino, permitindo-me aprender não só com a minha prática, mas também com a dos meus colegas, contribuindo para uma evolução contínua ao longo do estágio.

“A observação sistemática da aula de um colega permitiu-me estar mais atento aos pormenores da instrução e perceber a evolução ao longo do tempo”.
(Diário de Bordo, 24 a 27 de fevereiro).”

Neste sentido, a observação constituiu não apenas um aparelho de recolha de informação, mas também uma ferramenta importante de desenvolvimento profissional, contribuindo para uma prática mais consciente, reflexiva e fundamentada. Tal como referem Azevedo et al. (2024), o desenvolvimento da prática reflexiva implica uma análise contínua da intervenção pedagógica, permitindo ao professor compreender e reajustar a sua ação educativa.

4.5. Reflexão

“O conceito de professor reflexivo vem tomar a atividade e a função do professor como objeto de reflexão, eu diria, transpondo-me agora para o aluno, que o objeto de reflexão é para este a língua que está a aprender e os

processos que utiliza na sua aprendizagem bem como as atitudes que toma em relação a ela.” (Alarcão, 1996, p. 177)

A reflexão (anexo 14) assumiu um papel central ao longo da PES, estando presente de forma sistemática através da reflexão dos planos de aula e das reflexões semanais (diário de bordo). Desde o início do MEEFEBS, foi-nos inculcada a importância de uma prática reflexiva, o que contribuiu para a criação deste hábito ao longo de todo o processo formativo.

Neste sentido, a reflexão constitui-se como uma ferramenta essencial para o meu desenvolvimento profissional, permitindo analisar de forma crítica a intervenção pedagógica, tanto ao nível das aulas como do trabalho desenvolvido ao longo da semana. Este processo possibilitou uma maior consciência sobre as decisões tomadas, contribuindo para uma melhoria contínua da prática, uma vez que o professor aprende através da análise da sua ação e da experiência vivida em contexto real (Schön, 1992).

Numa fase inicial, as minhas reflexões assumiam um carácter maioritariamente descritivo, focando-se sobretudo naquilo que acontecia nas aulas. No entanto, ao longo do tempo, e com base na análise de estudos e no feedback da PC, fui evoluindo para uma reflexão mais crítica e fundamentada, procurando justificar as minhas decisões pedagógicas.

Assim, passei a refletir não só sobre o que aconteceu, mas também sobre o porquê das minhas opções, nomeadamente ao nível da escolha e adaptação dos exercícios. Sempre que identificava que determinada tarefa não tinha produzido os resultados esperados, procurava ajustar o planeamento das aulas seguintes, com o objetivo de melhorar a eficácia da intervenção pedagógica.

“As experiências menos conseguidas transformaram-se em oportunidades de aprendizagem, contribuindo para o meu crescimento enquanto professor” (Diário de Bordo, 24 a 28 de Novembro).

Ao longo da PES compreendi que o papel de professor vai muito além da transmissão de conteúdos. Inicialmente, preocupava-me sobretudo com o dinamismo das aulas e a motivação dos alunos, muito influenciado pela minha personalidade e pelo meu percurso ligado ao desporto e à animação. Contudo, progressivamente, fui percebendo a importância da gestão da turma, da qualidade da instrução, da observação constante e da capacidade de adaptação perante situações imprevistas.

As limitações espaciais, os momentos de Plano B, a necessidade de reorganizar tarefas em função do contexto e a própria preparação do Sarau obrigaram-me a desenvolver maior capacidade de reflexão e flexibilidade pedagógica. Estas experiências evidenciaram que o professor deve ajustar permanentemente a sua intervenção às necessidades dos alunos e às características do contexto real de ensino.

4.6. Avaliação

“O processo de avaliação deve também ser multidimensional, isto é ter em conta a avaliação dos resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos em cada uma das três dimensões (motora, cognitiva e sócio afetiva). É, portanto, essencial a utilização de estratégias e instrumentos de avaliação em diferentes dimensões e modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), que permitam um maior envolvimento dos alunos nos processos de aprendizagem e avaliação, forneçam feedback oportuno e aumentem a sua motivação e compromisso” (Bessa et al., 2024, p. 200).

Durante a PES a avaliação foi realizada de forma estruturada, seguindo as orientações do grupo disciplinar de EF, que disponibilizou grelhas comuns A todo o departamento, promovendo uma maior uniformidade e justiça no processo avaliativo.

As grelhas de avaliação utilizadas na EC apresentavam uma estrutura distinta daquela com que tinha contactado anteriormente na FADEUP, constituindo uma experiência de aprendizagem relevante ao longo do estágio. A sua utilização exigia uma observação criteriosa dos alunos e uma interpretação

cuidada dos diferentes indicadores de desempenho. Apesar das vantagens associadas à utilização de critérios comuns, a existência de apenas cinco níveis classificativos (4, 9, 13, 17 e 20 valores) constituiu, por vezes, uma dificuldade. Em determinadas situações, sentia que o desempenho de alguns alunos se situava entre dois níveis definidos, tornando complexa a atribuição de uma classificação que refletisse integralmente a sua evolução. Esta experiência levou-me a refletir sobre o equilíbrio necessário entre a objetividade dos instrumentos de avaliação e a necessidade de reconhecer as diferenças individuais dos alunos.

“A **avaliação diagnóstica** tem como objetivo dar indicações acerca das diferentes capacidades do aluno que permitam planear a sua evolução, pelo que é relevante situar as informações que fornece para o seu processo formativo, no âmbito de cada uma das dimensões do seu desenvolvimento”(Bessa et al., 2024, p. 207).

A avaliação diagnóstica foi efetuada no início do período, sempre que possível nas primeiras duas aulas, utilizando uma grelha (anexo 5) previamente definida pelo departamento. Este momento revelou-se essencial para identificar o nível inicial dos alunos e adequar o planeamento das UD, indo ao encontro das suas necessidades.

Numa fase inicial, deparei-me com algumas dificuldades na realização da avaliação diagnóstica, sobretudo na observação simultânea de vários alunos e na tomada de decisão relativamente ao nível em que cada um se encontrava. Ao longo do estágio, fui desenvolvendo progressivamente uma maior capacidade de observação e de identificação dos aspetos essenciais do desempenho dos alunos, tornando este processo mais rápido e objetivo.

Esta experiência levou-me a reconhecer que a avaliação diagnóstica não deve ser encarada como um mero momento de recolha de informação, mas como um instrumento fundamental para sustentar a tomada de decisões pedagógicas e adequar o ensino às características reais da turma.

A **avaliação formativa** “visa aferir a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como o estado do cumprimento dos objetivos de aprendizagem definidos. As evidências recolhidas são usadas para tornar o processo de ensino-aprendizagem tão apropriado quanto possível às necessidades dos alunos e permitir que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados.”(Bessa et al., 2024, p. 209).

Desta forma, a avaliação formativa (anexo 6, 7 e 8) assumiu um papel contínuo ao longo das aulas, sendo operacionalizada através de diferentes instrumentos, nomeadamente grelhas de registo (anexo 6), controlo de presenças (anexo 6) e atitudes (Anexo 6), bem como através da observação direta dos alunos (anexo 7). Para além disso, os alunos realizavam momentos de autoavaliação (anexo 7) no final das aulas, identificando as suas dificuldades, o que permitia promover uma maior consciência do seu processo de aprendizagem. Sempre que os alunos se encontravam dispensados das atividades e não possuíam o equipamento adequado para permanecer no interior do pavilhão, realizavam igualmente um pequeno relatório de observação da aula (Anexo 8), registando os conteúdos abordados, os comportamentos observados e os principais aspetos técnicos identificados durante a sessão.

A utilização destes instrumentos permitiu-me acompanhar de forma mais próxima a evolução dos alunos ao longo das diferentes unidades didáticas. Progressivamente, fui percebendo que a avaliação formativa assume particular relevância quando utilizada para regular o ensino e não apenas para registar desempenhos. O feedback fornecido durante as aulas e os momentos de diálogo com os alunos revelaram-se fundamentais para identificar dificuldades, reajustar tarefas e fomentar uma participação mais consciente no processo de aprendizagem.

“A **avaliação sumativa** traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno, fornecendo um resumo da informação disponível e um balanço de

resultados no final de um segmento extenso de ensino.”(Bessa et al., 2024, p. 211).

Considero que a avaliação constituiu um dos aspetos mais exigentes da minha prática pedagógica, sobretudo pela responsabilidade associada à atribuição de classificações. Inicialmente, sentia alguma insegurança na interpretação do desempenho dos alunos e na tomada de decisão final. Contudo, a experiência construída ao longo do estágio, associada à utilização sistemática das grelhas de avaliação, permitiu-me desenvolver uma maior confiança e consistência neste processo. Neste âmbito a utilização das grelhas potenciou a realização de uma avaliação mais objetiva.

A avaliação sumativa foi aplicada no final de cada período, com base em grelhas (anexo 9) elaboradas pelo grupo disciplinar, tendo em consideração os diferentes domínios de avaliação. Este momento contribuiu para sintetizar as aprendizagens dos alunos ao longo do processo, promovendo uma avaliação mais justa e consistente.

Ao longo da PES fui compreendendo que a avaliação não deve assumir apenas uma função classificativa, mas também reguladora das aprendizagens. A observação contínua dos alunos, os momentos de auto e heteroavaliação e o feedback fornecido durante as aulas permitiram ajustar frequentemente as estratégias pedagógicas às necessidades da turma. Paralelamente, a utilização de diferentes modelos instrucionais possibilitou avaliar não apenas o desempenho motor, mas também competências associadas à autonomia, à responsabilidade, à cooperação e à participação. Esta perspetiva revelou-se particularmente importante por estar alinhada com a minha conceção de ensino, que valoriza o desenvolvimento integral dos alunos e ao seu envolvimento ativo no processo de aprendizagem.

5. Envolvimento na Comunidade Escolar

O envolvimento na comunidade escolar possibilitou-me uma maior integração na realidade da escola, compreendendo a sua cultura, os seus valores e as dinâmicas que a caracterizam. Progressivamente, senti-me mais

integrado na comunidade educativa, reconhecendo que a escola é um espaço influenciado por múltiplos fatores, onde as práticas pedagógicas, as relações interpessoais e os valores partilhados contribuem para a construção da sua identidade (Carvalho, 2009).

Esta experiência revelou-se particularmente marcante, uma vez que contribuiu para a desconstrução de algumas ideias prévias sobre a profissão docente. Enquanto aluno, não tinha plena consciência do nível de atenção, adaptação e acompanhamento que os professores desenvolvem diariamente para responder às necessidades dos alunos. O estágio permitiu-me reconhecer a complexidade da profissão docente e compreender o seu papel na formação de cidadãos críticos, autónomos e responsáveis.

5.1. Participação nas Atividades da Escola

A participação nas atividades promovidas pela escola constituiu uma dimensão fundamental da minha formação durante a PES, permitindo-me compreender que a intervenção do professor de EF ultrapassa significativamente o contexto da aula. Estas experiências proporcionaram-me oportunidades de contacto com diferentes realidades educativas, contribuindo para a aquisição de competências organizacionais, relacionais e de trabalho colaborativo.

Durante o ano letivo envolvi-me em diversas iniciativas promovidas pela escola e pelo Grupo de EF, nomeadamente na Semana Desportiva, através da dinamização de jogos tradicionais e do apoio às restantes atividades desenvolvidas, no Corta-Mato Escolar, nos torneios de basquetebol e voleibol, na atividade inspirada no modelo *HYROX*, bem como na aplicação da bateria de testes do *FITescola*®.

Particpei igualmente em iniciativas de sensibilização e promoção da saúde, como o Outubro Rosa e o Novembro Azul. O envolvimento nestas atividades potenciou uma melhor compreensão dos processos de organização, gestão e operacionalização de eventos escolares, desenvolvendo competências de adaptação, responsabilidade e resolução de problemas perante diferentes contextos e imprevistos.

Paralelamente, estive presente em diversas reuniões de professores, reuniões de direção de turma e reuniões de departamento, experiências que me permitiram aprofundar o conhecimento da organização interna da escola e compreender a importância da colaboração entre os diferentes agentes educativos. Estas experiências contribuíram para uma visão mais abrangente da profissão docente, permitindo-me reconhecer que muitas das decisões pedagógicas e organizacionais resultam de processos de reflexão e articulação coletiva.

Participei na organização e acompanhamento de diferentes atividades, destacando-se a visita de estudo ao FC Penafiel e a visita a Viana do Castelo, bem como uma aula de artes marciais, no âmbito do projeto da TP. Participei ainda numa visita ao Porto, com alunos de mobilidade Erasmus oriundos da República Checa. Estas experiências permitiram proporcionar aos alunos contextos de aprendizagem distintos do espaço escolar, promovendo a interação com novas realidades desportivas e promovendo o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Simultaneamente, possibilitaram-me compreender a relevância das atividades complementares na formação integral dos alunos e no fortalecimento das relações entre professores e estudantes.

Entre todas as atividades desenvolvidas ao longo da PES, o Sarau destacou-se como uma das experiências mais marcantes para o meu desenvolvimento profissional. A preparação desta atividade exigiu um trabalho contínuo de planeamento, acompanhamento e coordenação dos alunos ao longo de várias semanas, implicando a gestão de grupos, a resolução de dificuldades, a promoção do trabalho colaborativo e a manutenção do compromisso dos alunos com o projeto. Para além do desenvolvimento de competências organizacionais, de liderança e de comunicação, esta experiência tornou visível a importância das atividades extracurriculares na construção do sentimento de pertença dos alunos à escola, reforçando a sua participação ativa e o desenvolvimento de competências de natureza pessoal e social. Neste sentido, o Sarau constituiu uma oportunidade privilegiada para experienciar dimensões da profissão docente que ultrapassam a lecionação das aulas, tendo um

contributo relevante para o meu desenvolvimento acadêmico e profissional enquanto futuro professor de EF.

Para além das competências pedagógicas adquiridas em contexto de aula, estas experiências contribuíram para o desenvolvimento de competências organizacionais, comunicação, liderança e capacidade de trabalho em equipa, reforçando a importância da participação ativa na vida escolar para o desenvolvimento do meu percurso identitário enquanto professor.

5.2. Socialização com a Comunidade Escolar

Em relação à dimensão social da integração na comunidade escolar procurei envolver-me em diferentes momentos de convívio e partilha ao longo do ano letivo. Uma das iniciativas mais regulares, que pretendia potenciar um momento informal de integração na comunidade escolar, foi o denominado “dia do bolo”, em que, semanalmente, um elemento do NE era responsável por levar um bolo para partilhar no bar com a restante comunidade escolar. Este momento revelou-se importante para promover o convívio informal e fortalecer relações com professores e funcionários.

Todas as terças-feiras realizavam-se jogos de futebol entre professores e, em algumas ocasiões, entre professores e alunos, sendo necessária inscrição prévia junto da direção. Estas atividades constituíram uma excelente oportunidade para conviver, praticar AF e estabelecer uma relação mais próxima com alunos e docentes, num contexto diferente do habitual.

Ao longo do ano promovi também um convívio sob a forma de piquenique, com a duração aproximada de três horas, que potenciou a partilha de experiências, conhecimentos e interações com os alunos, num ambiente mais descontraído e informal.

Para além disso, participei num jantar com os professores com quem partilhava os momentos de PD, o que contribuiu para a troca de experiências e para o reforço das relações interpessoais. Tive ainda oportunidade de participar no almoço de Páscoa promovido pela EC, que se revelou um momento importante para conhecer melhor outros professores e integrar-me na comunidade educativa.

No dia a dia, procurei também adotar uma postura próxima e disponível, cumprimentando professores e funcionários de diferentes departamentos, o que facilitou a criação de relações positivas no contexto escolar.

Considero que estas experiências contribuíram de forma significativa para uma integração mais sólida na comunidade escolar, permitindo-me desenvolver relações positivas com alunos, professores e funcionários e compreender melhor a importância da dimensão relacional na construção de um ambiente educativo saudável e colaborativo.

6. Investigação em contexto escolar

Impacto de uma Intervenção baseada no Modelo de Ensino da Responsabilidade Pessoal e Social em alunos do ensino secundário nas aulas de Educação Física

Resumo

A investigação desenvolvida incidiu sobre a implementação do Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (TPSR) nas aulas de EF, procurando compreender de que forma esta abordagem poderia influenciar os comportamentos responsáveis dos alunos. A investigação foi desenvolvida com alunos do ensino secundário, durante as unidades didáticas de voleibol e atletismo. A intervenção assentou numa abordagem centrada no aluno, promovendo oportunidades estruturadas de liderança, reflexão e envolvimento autónomo na prática de AF tanto em contexto de aula como fora dele. A recolha de dados incluiu a aplicação do Questionário de Responsabilidade Pessoal e Social, antes e após a intervenção, bem como a realização de entrevistas a alunos, com o objetivo de explorar as suas perceções sobre as estratégias pedagógicas implementadas. Foram implementadas diferentes estratégias alinhadas com os princípios do TPSR, incluindo oportunidades de liderança, tomada de decisão, reflexão e transferência das aprendizagens para contextos extraescolares. Os dados quantitativos foram analisados através do teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas, enquanto os dados qualitativos foram analisados por via de análise temática. Apesar de os resultados quantitativos não evidenciarem alterações significativas, os dados qualitativos sugerem que a implementação de estratégias alinhadas com os princípios do TPSR constitui uma abordagem promissora para promover experiências educativas significativas e potenciar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos em EF.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL; TPSR; ENSINO SECUNDÁRIO.

Abstract

This research examined the implementation of the Teaching Personal and Social Responsibility Model (TPSR) in Physical Education classes, aiming to explore its influence on students' responsible behaviours. The intervention was carried out with secondary school students during the volleyball and athletics teaching units. The intervention was grounded in a student-centred approach, promoting structured opportunities for leadership, reflection, and autonomous engagement in physical activity both within and beyond the Physical Education context. Data collection included the administration of the Personal and Social Responsibility Questionnaire before and after the intervention, as well as semi-structured interviews with students to explore their perceptions of the pedagogical strategies implemented. Several strategies aligned with TPSR principles were employed, including opportunities for leadership, decision-making, reflection, and the transfer of learning to out-of-school contexts. Quantitative data were analysed using the Wilcoxon signed-rank test for paired samples, while qualitative data were examined through thematic analysis. Although the quantitative findings did not reveal statistically significant changes, the qualitative results suggest that the implementation of TPSR-based strategies represents a promising approach for promoting meaningful educational experiences and fostering students' personal and social development in Physical Education.

PALAVRAS-CHAVE: PHYSICAL EDUCATION; PERSONAL AND SOCIAL RESPONSIBILITY; TPSR; HIGH SCHOOL.

6.1. Introdução

A EF tem vindo a afirmar-se como uma área fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, indo além da aprendizagem de competências motoras e contribuindo também para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Neste contexto, a disciplina pode constituir um espaço privilegiado para promover competências através de experiências pedagógicas estruturadas (Mesquita & Bento, 2014).

Segundo Mesquita e Bento (2014), o professor de EF desempenha um papel fundamental na criação de contextos educativos que contribuam para a formação integral dos alunos, sendo responsável por proporcionar experiências de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento de valores e atitudes como a responsabilidade, a cooperação e o respeito pelos outros.

Entre os modelos pedagógicos alinhados com estes propósitos destaca-se o Modelo de Ensino da Responsabilidade Pessoal e Social (*Teaching Personal and Social Responsibility*, TPSR), desenvolvido por Hellison et al. (2026). Este modelo procura promover comportamentos responsáveis através da prática de AF, incentivando os alunos a desenvolver aptidões associadas ao respeito pelo outro, a participação ativa, a autonomia, a liderança e a transferência das aprendizagens para outros contextos da vida. A sua estrutura organiza-se em cinco níveis progressivos de responsabilidade: respeito pelos direitos e sentimentos dos outros, participação e esforço, autonomia, liderança e ajuda aos outros e, por fim, transferência das aprendizagens para fora do contexto da aula. Para além desta estrutura, o modelo valoriza a definição de objetivos, a reflexão sobre os comportamentos e a criação de oportunidades de aplicação das aprendizagens, assumindo o professor um papel central na orientação e acompanhamento do processo.

A literatura tem vindo a apontar o desporto como um contexto particularmente favorável ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais, na medida em que proporciona oportunidades frequentes de interação, cooperação e tomada de decisão (Corte-Real et al., 2016). No entanto, os mesmos autores salientam que a simples participação em atividades desportivas

não garante, por si só, o desenvolvimento destas competências, sendo necessária uma intervenção pedagógica intencional por parte do professor.

Neste âmbito, diferentes estudos baseados no TPSR têm evidenciado resultados positivos ao nível do desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social, do comportamento dos alunos e do seu envolvimento nas atividades, quando são implementadas estratégias pedagógicas estruturadas e intencionais (Hellison et al., 2026; Baptista et al., 2018). Em particular, investigações realizadas em contextos educativos distintos, como o estudo desenvolvido por Baptista e colaboradores (2018) em Timor-Leste, reforçam a importância do papel do professor na criação de ambientes de aprendizagem que promovam a responsabilidade, a autonomia e a transferência das aprendizagens para além do contexto da aula.

Paralelamente, abordagens pedagógicas centradas no aluno têm vindo a destacar a importância de incentivar o envolvimento ativo dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Conforme referido por Farias e Mesquita (2024), o ensino centrado no aluno procura criar ambientes de aprendizagem que promovam a equidade e a inclusão em EF, incentivando a participação de todos os discentes e valorizando as interações sociais durante as atividades. Neste sentido, a implementação de estratégias pedagógicas que promovam a participação ativa, a autonomia e a reflexão dos alunos revela-se particularmente relevante no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social. Neste contexto, estudos recentes desenvolvidos em contexto de EF têm reforçado a relevância de abordagens pedagógicas centradas no aluno e alinhadas com os princípios do TPSR. O estudo desenvolvido por Bessa et al. (2020) demonstrou que estratégias que promovem a participação ativa, a autonomia e a tomada de decisão dos alunos podem contribuir positivamente para o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social e para um maior envolvimento nas aulas de EF.

Apesar dos contributos da literatura, subsiste a necessidade de aprofundar a compreensão sobre o impacto de intervenções pedagógicas estruturadas baseadas no modelo TPSR em contextos concretos de EF, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da responsabilidade pessoal e

social dos alunos e das suas percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem. Assim, torna-se pertinente analisar de que forma a aplicação de estratégias pedagógicas intencionais, alinhadas com este modelo, pode influenciar o comportamento e o envolvimento dos alunos.

Neste contexto, a investigação centrou-se na implementação do Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social em aulas de Educação Física, procurando compreender a sua influência nos comportamentos de responsabilidade pessoal e social de alunos do ensino secundário.

6.2. Metodologia

Desenho do estudo

O estudo baseou-se num desenho quase-experimental com avaliação pré e pós-intervenção. A investigação centrou-se na aplicação do modelo TPSR e na análise da sua influência nos níveis de responsabilidade pessoal e social dos alunos. Por opção metodológica, o estudo envolveu apenas uma turma, não contemplando grupo de controlo.

Foi adotada uma abordagem de métodos mistos, combinando dados quantitativos, recolhidos através de questionário, e dados qualitativos, obtidos por meio de uma entrevista semiestruturada realizada com sete alunos selecionados intencionalmente, permitindo não só analisar alterações nos níveis de responsabilidade dos alunos, mas também compreender as suas percepções relativamente à intervenção pedagógica implementada.

Contexto e participantes

O estudo foi desenvolvido no contexto das aulas de EF de uma turma do 10.º ano de uma escola do ensino secundário. A intervenção decorreu no segundo período letivo, no âmbito das unidades didáticas de voleibol e atletismo.

Participaram no estudo 28 alunos do 10.º ano, pertencentes ao Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos. A turma era constituída por 17 raparigas (60,7%) e 11 rapazes (39,3%).

A turma apresentava níveis heterogéneos de participação, autonomia e experiência motora, existindo alunos envolvidos em modalidades federadas e em clubes desportivos, nomeadamente futebol, basquetebol, voleibol, hóquei em patins, dança, ciclismo e natação. Globalmente os discentes demonstravam gosto pela prática de AF e apresentavam uma participação ativa nas aulas de EF.

Apesar da existência de alguns comportamentos mais competitivos em modalidades coletivas, a turma caracterizava-se globalmente por um ambiente cooperativo e por relações positivas entre os alunos, facilitando a implementação de estratégias pedagógicas centradas no aluno e orientadas para a promoção da responsabilidade pessoal e social.

A amostra foi selecionada por conveniência, correspondendo à turma em que a intervenção foi implementada, sendo esta lecionada pelo professor responsável pelo estudo.

Intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica foi estruturada com base nos princípios do TPSR, integrando diferentes estratégias centradas no aluno com o objetivo de promover a responsabilidade pessoal e social. As estratégias implementadas ao longo da intervenção encontram-se apresentadas na Tabela 3.

A intervenção decorreu entre 20 de janeiro a 18 de fevereiro, ao longo de 17 aulas. Importa referir que as duas primeiras aulas foram dedicadas à apresentação do projeto aos alunos, à constituição dos grupos de trabalho, à definição dos papéis a desempenhar e à recolha dos consentimentos informados devidamente assinados pelos encarregados de educação. Após a obtenção das respetivas autorizações, iniciou-se a implementação das estratégias previstas no âmbito do TPSR. Adicionalmente, algumas aulas inicialmente planeadas para Atletismo foram adaptadas para Voleibol em regime de Plano B devido às condições meteorológicas adversas e à indisponibilidade dos espaços exteriores.

Para apoiar esta tarefa foi disponibilizado aos alunos um documento com exemplos de exercícios de aquecimento e sugestões de curiosidades sobre as modalidades.

Tabela 1 - Estratégias pedagógicas implementadas ao longo da intervenção com base nos princípios do TPSR

Estratégia pedagógica	Implementação	Objetivo TPSR
Liderança do aquecimentos	Os Grupos de alunos ficaram responsáveis pela condução dos aquecimentos e apresentação de curiosidades relacionadas com as modalidades abordadas	Autonomia, liderança e responsabilidade
Reflexão final	No final das aulas os alunos responderam a formulários online sobre os comportamentos observados e a participação nas atividades	Reflexão e responsabilidade pessoal
Desafio <i>Strava</i>	Implementação de um desafio de AF fora do contexto escolar, incentivando a participação de familiares e amigos	Transferência para a vida
Trabalho cooperativo	Realização de atividades em grupo e promoção da ajuda entre pares durante as aulas	Cooperação e responsabilidade social
Tomada de decisão no jogo	Durante os jogos de voleibol, os capitães das equipas podiam definir duas regras do jogo e retirar uma regra previamente estabelecida pelo professor	Autonomia, liderança e tomada de decisão
Arbitragem dos jogos	Em todas as aulas foram nomeados alunos responsáveis pela arbitragem dos jogos de voleibol	Responsabilidade, liderança e respeito pelas regras
Participação ativa	Promoção da participação ativa dos alunos na organização e desenvolvimento das tarefas propostas	Participação e autonomia

Instrumentos

A componente quantitativa do estudo recorreu ao *Personal and Social Responsibility Questionnaire* (PSRQ), desenvolvido por Li et al. (2008). Este instrumento foi utilizado para avaliar os níveis de responsabilidade pessoal e social dos alunos em contexto de EF.

O questionário é constituído por duas dimensões, contendo cada uma sete itens. A dimensão responsabilidade pessoal relaciona-se com o esforço e

autonomia dos alunos, incluindo itens como “Eu esforço-me” e “Eu defino metas para alcançar”. A dimensão responsabilidade social está relacionada com o respeito e ajuda aos outros, incluindo itens como “Eu respeito os meus colegas” e “Eu ajudo os outros”(Li et al., 2008).

As respostas foram dadas através de uma escala de Likert de 5 pontos, variando entre 1 (“Nunca”) e 5 (“Sempre”). O questionário foi aplicado em dois momentos distintos: antes da implementação da intervenção pedagógica (pré-teste) e após a conclusão da intervenção (pós-teste). Estudos anteriores demonstraram adequadas propriedades psicométricas do instrumento (Li et al., 2008).

Para complementar a recolha de dados quantitativos, foram realizadas entrevistas em grupos focais com alunos da turma, com o objetivo de compreender as suas perceções relativamente às estratégias pedagógicas implementadas durante a intervenção. As entrevistas abordaram aspetos relacionados com liderança, participação, autonomia, responsabilidade e transferência das aprendizagens para outros contextos da vida.

Procedimentos de recolha de dados

Antes do início da recolha de dados, foram solicitadas autorizações à escola e aos encarregados de educação dos alunos participantes, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

A recolha de dados decorreu durante o segundo período letivo, no contexto das aulas de EF da turma participante. Numa fase inicial foi aplicado o questionário PSRQ, correspondente ao pré-teste, com o objetivo de avaliar os níveis iniciais de responsabilidade pessoal e social dos alunos.

Após a implementação da intervenção pedagógica baseada nos princípios do TPSR, foi novamente aplicado o questionário PSRQ (pós-teste), permitindo comparar os resultados obtidos antes e após a intervenção. Complementarmente, foram também realizadas as entrevistas semiestruturadas em grupo com sete alunos da turma, selecionados por terem desempenhado diferentes funções de responsabilidade ao longo da intervenção pedagógica. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise de dados.

Procedimentos estatísticos/ Análise de dados

Os dados quantitativos foram analisados através do programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 30. Inicialmente foram realizadas análises descritivas, incluindo média, mediana e desvio padrão, de forma a caracterizar os resultados obtidos nas diferentes variáveis em estudo.

A normalidade dos dados foi avaliada através do teste de Shapiro-Wilk. Considerando que a dimensão de responsabilidade pessoal no pré-teste não apresentou distribuição normal e atendendo à natureza ordinal dos dados obtidos através de uma escala de Likert, optou-se pela utilização do teste não paramétrico de Wilcoxon para amostras emparelhadas. O nível de significância adotado foi de $p \leq 0,05$. Adicionalmente, foi calculada a magnitude do efeito (effect size), através da estatística r ($r = Z/\sqrt{N}$).

Relativamente aos dados qualitativos, estes foram analisados através de análise temática, seguindo os procedimentos propostos por Braun e Clarke (2006). Inicialmente, as entrevistas foram transcritas integralmente e sujeitas a várias leituras para familiarização com os dados. Posteriormente, procedeu-se à codificação de excertos relevantes e à organização dos dados em categorias temáticas, tomando como referência os princípios do TPSR e os objetivos da intervenção pedagógica. As categorias identificadas incluíram aspetos relacionados com liderança, autonomia, cooperação, responsabilidade, participação e transferência para a vida.

Considerações éticas

Antes do início da investigação foi obtida autorização da direção da escola para a realização do estudo. Posteriormente, foram distribuídos e recolhidos os consentimentos informados assinados pelos encarregados de educação dos alunos. Ao longo de todo o processo foram garantidos os princípios de confidencialidade, anonimato e participação voluntária. Para salvaguardar a identidade dos alunos, foram atribuídos pseudónimos aos alunos durante a transcrição e apresentação dos excertos das entrevistas.

6.3. Resultados

Quantitativos

Os resultados quantitativos apresentados de seguida permitem analisar a evolução dos níveis de responsabilidade pessoal e social dos alunos entre os momentos pré e pós-intervenção.

Tabela 2 - Estatística descritiva e testes de normalidade das variáveis em estudo

Variável	Média	DP	Mediana	Min	Máx	Assimetria	Curtose	Shapiro-Wilk (p)
Pré_total	4,38	0,39	4,43	3,50	5,00	-0,712	0,149	0,070
Pós_total	4,34	0,37	4,36	3,29	5,00	-0,703	1,052	0,548
Pré_RP_total	4,38	0,47	4,29	3,43	5,00	-0,582	-0,625	0,032
Pós_RP_total	4,36	0,49	4,36	3,14	5,00	-0,460	-0,159	0,078
Pré_RS_total	4,37	0,37	4,43	3,57	5,00	-0,416	-0,119	0,254
Pós_RS_total	4,32	0,32	4,29	3,43	5,00	-0,456	1,197	0,460

A análise descritiva revelou valores médios elevados em todas as variáveis analisadas, tanto no pré como no pós-teste, sugerindo níveis iniciais elevados de responsabilidade pessoal e social entre os alunos. Os valores observados apresentaram reduzida dispersão, evidenciando uma relativa homogeneidade das respostas. Verificou-se ainda que os resultados se encontravam próximos do limite superior da escala utilizada.

Tabela 3 - Resultados do teste de Wilcoxon para comparação entre os momentos pré e pós-intervenção

Variável	Z	p	r
Responsabilidade Total	-0,144	0,885	0,027
Responsabilidade Pessoal	-0,145	0,885	0,027
Responsabilidade Social	-0,270	0,787	0,051

A análise realizada através do teste de *Wilcoxon* não revelou alterações estatisticamente significativas entre os momentos de avaliação pré e pós-intervenção nas variáveis em estudo ($p > 0,05$). Embora se tenha observado uma ligeira diminuição dos valores médios nas dimensões de responsabilidade total, responsabilidade pessoal e responsabilidade social, estas diferenças foram reduzidas e não atingiram significância estatística. Os valores de magnitude do efeito foram igualmente reduzidos ($r < 0,10$), sugerindo um impacto muito pequeno da intervenção nas variáveis avaliadas.

De um modo geral, os resultados sugerem estabilidade nos níveis de responsabilidade pessoal e social dos alunos entre os momentos de avaliação.

Qualitativos

Com o objetivo de compreender as percepções dos alunos relativamente à intervenção pedagógica baseada no TPSR, procedeu-se à realização de uma entrevista semiestruturada. A análise temática permitiu identificar quatro categorias principais relacionadas com o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social, nomeadamente liderança e autonomia, cooperação, empatia e responsabilidade social, transferência para a vida e promoção da AF, e motivação e percepção das aulas de EF.

Desenvolvimento da liderança e autonomia

Os discursos dos alunos sugerem que a atribuição de funções de responsabilidade durante a intervenção constituiu uma oportunidade relevante para o desenvolvimento da liderança, da autonomia e da capacidade de comunicação. A possibilidade de assumir papéis como capitão, vice-capitão, treinador ou responsável pelos aquecimentos contribuiu para que os alunos experienciassem diferentes formas de participação e tomada de decisão durante as aulas.

Neste sentido, Mafalda destacou:

“Nós nunca tivemos estes projetos onde havia liderança, cooperação e até mesmo competição. Foi uma experiência nova e enriquecedora porque aprendemos a liderar (...) ao mudarmos os capitães de desporto

para desporto observamos pessoas diferentes no comando e vimos as capacidades que tinham.”

A aluna salientou ainda que liderar um grupo nem sempre foi fácil, sobretudo pela necessidade de lidar com diferentes níveis de motivação e participação entre os colegas. Esta perceção foi igualmente partilhada por outros alunos, que referiram melhorias na comunicação, na capacidade de explicar exercícios e na gestão das relações dentro da equipa.

Cooperação, empatia e responsabilidade social

Os discursos dos alunos evidenciaram igualmente o desenvolvimento de comportamentos associados à cooperação, à empatia e à responsabilidade perante os colegas. A organização das equipas e a atribuição de diferentes funções dentro do grupo favoreceram a entajuda e a colaboração entre os alunos com diferentes níveis de aptidão motora e experiência desportiva.

Neste sentido, Odete referiu:

“Nós fomos divididos por equipas mais equilibradas que foram-se ajudar uns aos outros e eu, por exemplo, tive que ajudar algumas pessoas da minha equipa que não praticam voleibol. Acho que me ajudou a perceber melhor que quando não se sabe nada é melhor ter calma e fazer tudo certo do que estar a apressar para depois correr mal.”

O testemunho sugere um maior conhecimento das dificuldades dos colegas e uma valorização do apoio mútuo durante as atividades. Também Manuel salientou a importância da comunicação e da adaptação aos diferentes colegas da equipa, referindo que “nem todos são iguais” e que era necessário “tratar cada um de forma diferente”. Outros alunos, referiram igualmente que o trabalho em equipa, a cooperação e a entajuda contribuíram para fortalecer o espírito de grupo e promover relações mais positivas durante as aulas.

Transferência para a vida e promoção da AF

Uma das categorias mais relevantes identificadas relacionou-se com a transferência das aprendizagens para fora do contexto escolar. Os alunos referiram que os desafios realizados através da aplicação *Strava* contribuíram para aumentar a prática de AF fora do contexto escolar e incentivar o envolvimento de familiares e amigos. Estes relatos sugerem que algumas das competências e comportamentos promovidos durante as aulas foram transferidos para outros contextos da vida, indo ao encontro de um dos princípios centrais do TPSR.

Neste sentido, Eugénia referiu:

“No primeiro [desafio] foi por causa do mês de outubro, em que o professor disse que ia ajudar uma instituição (...) foi esse o meu primeiro objetivo. Depois comecei a perceber que gostava daquilo e que, quando temos força de vontade, até uma caminhada já conta. E chamar pessoas, além de nos incentivar a nós, incentivamos outros também a fazer exercício físico fora das atividades e das aulas que já temos obrigatoriamente.”

O testemunho da aluna evidencia não só uma maior valorização da prática de AF fora da escola, mas também a capacidade de influenciar positivamente outras pessoas. Esta perceção foi igualmente partilhada por Matilde, que destacou que a participação da família nos desafios promovidos através do *Strava* permitiu “incentivar outras pessoas também a fazer desporto e não apenas na EF”. Por sua vez, António reconheceu a importância da iniciativa, embora tenha referido algumas dificuldades em participar de forma regular devido à sua rotina semanal, marcada por treinos, estudo e compromissos familiares.

Motivação e perceção das aulas

Os discursos dos alunos sugerem que a intervenção pedagógica contribuiu para tornar as aulas de EF mais motivadoras, participativas e organizadas. A existência de equipas estáveis, a atribuição de funções de responsabilidade e o envolvimento dos alunos na organização das atividades

parecem ter favorecido um maior envolvimento nas tarefas propostas e reforçado o sentimento de pertença ao grupo.

Neste sentido, Eugénia destacou:

“Considero que foi muito melhor do que em anos passados, porque nos anos passados só nos era dada a bola e fazíamos o que quiséssemos (...) não havia nada tão competitivo como este período e como neste ano. Acho que nos ajudou tanto a ouvir como a aprender coisas novas, a liderar, a ter espírito de equipa.”

Para além da participação enquanto praticantes, os alunos valorizaram a possibilidade de assumirem um papel mais ativo na organização das aulas, nomeadamente através da condução de aquecimentos, da apresentação de curiosidades sobre as modalidades e do desempenho de diferentes funções dentro das equipas. Matilde salientou ainda que esta experiência permitiu compreender melhor algumas das exigências associadas ao papel do professor, referindo que “vimos como é difícil às vezes chamar a atenção de toda a gente”.

Também Jonas destacou a importância da organização das equipas e das tarefas realizadas fora do contexto da aula, como a criação do hino, da mascote e da divisão de funções dentro do grupo, referindo que estas estratégias “nos uniram mais e ajudaram-nos a trabalhar em equipa”.

De um modo geral, os discursos dos alunos sugerem que as estratégias implementadas no âmbito do TPSR promoveram maior motivação, participação ativa e envolvimento nas aulas de EF, contribuindo para uma experiência de aprendizagem percebida como mais significativa e enriquecedora.

6.4. Discussão

A presente investigação centrou-se na aplicação do TPSR em contexto de EF, procurando compreender a sua influência nos comportamentos de responsabilidade pessoal e social de alunos do ensino secundário.

No que diz respeito aos resultados quantitativos, a análise dos dados não revelou alterações estatisticamente significativas entre os momentos de avaliação pré e pós-intervenção nas dimensões de responsabilidade pessoal,

responsabilidade social e responsabilidade total. Apesar da ausência de diferenças significativas, os valores médios observados foram elevados em ambos os momentos de avaliação, sugerindo que os alunos já apresentavam inicialmente níveis elevados de responsabilidade pessoal e social. Este aspeto poderá ter limitado a possibilidade de identificar melhorias quantitativamente observáveis após a intervenção, reduzindo a margem de progressão dos alunos nestas dimensões e diminuindo a sensibilidade do instrumento para detetar eventuais alterações.

Embora estes resultados não confirmem totalmente o impacto esperado da intervenção, encontram-se parcialmente alinhados com a literatura. Estudos anteriores têm demonstrado que intervenções baseadas no TPSR podem contribuir para o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social dos alunos (Baptista et al., 2018; Hellison et al., 2026). No entanto, os efeitos destas intervenções parecem depender de fatores como a duração da intervenção, as características dos alunos e o contexto em que são implementadas (Bessa et al., 2020).

Apesar da estabilidade observada nos resultados quantitativos, os resultados qualitativos evidenciaram percepções positivas dos alunos relativamente às estratégias implementadas. Esta aparente discrepância entre os resultados quantitativos e qualitativos poderá indicar que algumas mudanças promovidas pela intervenção foram mais facilmente identificadas pelos próprios alunos do que captadas através do questionário utilizado. De facto, competências como a liderança, a cooperação ou a autonomia tendem a manifestar-se através de experiências e comportamentos concretos que nem sempre são plenamente refletidos em medidas de autorrelato aplicadas num curto intervalo temporal. Neste sentido, as entrevistas revelaram percepções de melhoria ao nível da liderança, autonomia, cooperação, responsabilidade perante os colegas e participação nas atividades.

Os alunos destacaram particularmente a oportunidade de assumir funções de responsabilidade, como capitão, treinador, analista ou árbitro, referindo que estas experiências contribuíram para o desenvolvimento de competências de liderança, comunicação e tomada de decisão. Estes resultados

parecem reforçar a importância da criação de oportunidades estruturadas de participação ativa e responsabilização dos alunos, aspetos que se encontram alinhados com os princípios do TPSR e com abordagens pedagógicas centradas no aluno (Farias & Mesquita, 2024).

Os resultados qualitativos evidenciaram igualmente que os alunos valorizaram a possibilidade de desempenhar um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem, referindo que as aulas se tornaram mais participativas, organizadas e motivadoras quando comparadas com experiências anteriores. Esta perceção parece reforçar a relevância de estratégias pedagógicas que promovam a autonomia, a tomada de decisão e o envolvimento dos alunos nas diferentes tarefas associadas às aulas de EF.

Um dos resultados mais relevantes do estudo relacionou-se com a transferência das aprendizagens para fora do contexto escolar. Os desafios realizados através da aplicação *Strava* permitiram envolver familiares e amigos na prática de AF, sugerindo a transferência de comportamentos e atitudes promovidos durante as aulas para outros contextos da vida dos alunos. Este resultado assume particular relevância por se relacionar com o nível mais elevado do TPSR, associado à transferência das aprendizagens para além do contexto educativo. De forma semelhante, Baptista et al. (2018) destacaram a importância das estratégias pedagógicas intencionais na promoção da responsabilidade e da transferência das aprendizagens para outros contextos da vida.

Por fim, a ausência de diferenças estatisticamente significativas poderá estar relacionada com algumas limitações do estudo, nomeadamente a curta duração da intervenção, a dimensão reduzida da amostra e os elevados níveis iniciais de responsabilidade observados no pré-teste. Adicionalmente, algumas competências associadas à responsabilidade pessoal e social poderão necessitar de períodos mais prolongados de intervenção para que se verifiquem alterações quantitativamente mensuráveis.

6.5. Conclusão

Os resultados do presente estudo não evidenciaram diferenças estatisticamente significativas entre os momentos pré e pós-intervenção relativamente aos níveis de responsabilidade pessoal, social e total dos alunos. Contudo, os resultados qualitativos revelaram percepções positivas relativamente às estratégias pedagógicas implementadas, destacando-se o desenvolvimento da liderança, da autonomia, da cooperação, da responsabilidade perante os colegas e da participação ativa nas aulas.

As entrevistas permitiram ainda verificar que os alunos valorizaram a possibilidade de assumir funções de responsabilidade durante as aulas, bem como a participação em atividades que promoveram a transferência das aprendizagens para fora do contexto escolar, nomeadamente através dos desafios realizados com recurso à aplicação *Strava*. Este resultado assume particular relevância por evidenciar a aplicação das aprendizagens desenvolvidas em aula a outros contextos da vida dos alunos.

Globalmente, os resultados sugerem que estratégias pedagógicas centradas no aluno e alinhadas com os princípios do TPSR podem contribuir positivamente para a criação de ambientes de aprendizagem mais participativos, cooperativos e promotores do desenvolvimento pessoal e social dos alunos em EF, mesmo quando essas mudanças não se traduzem imediatamente em diferenças quantitativamente significativas.

Apesar das limitações associadas à dimensão reduzida da amostra, à ausência de grupo de controlo e à curta duração da intervenção, o estudo reforça a relevância da utilização de abordagens pedagógicas intencionais que valorizem a participação ativa, a autonomia e a responsabilidade dos alunos.

Futuras investigações poderão recorrer a intervenções mais prolongadas, incluir um maior número de alunos e aprofundar a análise do impacto destas estratégias pedagógicas na transferência das aprendizagens para outros contextos da vida dos alunos. Adicionalmente, será importante compreender de que forma os instrumentos quantitativos utilizados conseguem captar mudanças que os próprios alunos reconhecem nas suas experiências e comportamentos.

6.6. Referências bibliográficas

- Baptista, C., Santos, F., Pereira, A. R., Corte-Real, N., Dias, C., Dias, T., Martinek, T., Regueiras, L., & Fonseca, A. M. (2018). Formação de professores em Timor-Leste: Um modelo assente na responsabilidade pessoal e social através da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 18(3), 62–81. <https://doi.org/10.5628/rpcd.18.03.62>
- Bessa, C., Hastie, P., Rosado, A., & Mesquita, I. (2020). Differences between sport education and traditional teaching in developing students' engagement and responsibility. *Journal of Physical Education and Sport*, 20(6), 3536–3545. <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.06477>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Corte-Real, N., Dias, C., Regueiras, L., & Fonseca, A. (Eds.). (2016). *Do desenvolvimento positivo ao modelo de responsabilidade pessoal e social através do desporto: Entre a teoria e a prática*. Editora FADEUP.
- Farias, C., & Mesquita, I. (Eds.). (2024). *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física*. Editora FADEUP.
- Hellison, D., Wright, P. M., Martinek, T., & Walsh, D. S. (2026). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (4th ed.). Human Kinetics.
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B., & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 167–178. <https://doi.org/10.1123/jtpe.27.2.167>
- Mesquita, I., & Bento, J. O. (Eds.). (2014). *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão*. Editora FADEUP.

7. Considerações Finais

Este documento representa, acima de tudo, um percurso de aprendizagem contínua, construído com rigor, empenho e autenticidade. A PES constituiu uma experiência simultaneamente desafiante e enriquecedora, possibilitando um contacto direto com a realidade da profissão docente e desenvolver uma compreensão mais profunda das múltiplas dimensões associadas ao ensino da EF.

Ao longo deste percurso fui confrontado com diversos desafios, nomeadamente ao nível do planeamento, da avaliação e da adaptação constante às características dos alunos e aos constrangimentos do contexto escolar. Estas dificuldades contribuíram para o meu crescimento profissional, contribuindo para o desenvolvimento de competências de organização, reflexão e tomada de decisão, fundamentais para o exercício da profissão docente. Paralelamente, considero ter evoluído significativamente ao nível da gestão das aulas, da relação pedagógica com os alunos e da minha capacidade de comunicação, aspetos que reconheço como essenciais para a criação de ambientes de aprendizagem positivos e eficazes.

Entre as experiências mais marcantes deste percurso destaca-se a implementação do projeto de investigação baseado no TPSR. Reconhecendo a importância da autonomia e da responsabilidade dos alunos, procurei criar oportunidades para que assumissem um papel mais ativo nas aulas, nomeadamente através da liderança dos aquecimentos, das reflexões realizadas no final de cada aula e da participação na competição desenvolvida através da aplicação *Strava*. Esta experiência possibilitou que compreendesse de forma mais clara o valor de promover a autonomia, a participação ativa e a responsabilização dos alunos nas suas aprendizagens. Embora os resultados quantitativos não tenham revelado alterações estatisticamente significativas, os testemunhos recolhidos e as observações realizadas ao longo da intervenção reforçaram a minha convicção de que a EF desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global dos alunos, favorecendo a aquisição de competências que se estendem para além do contexto escolar.

Igualmente marcante foi a preparação e apresentação do Sarau. O acompanhamento dos alunos ao longo de várias semanas, a construção colaborativa da coreografia e a responsabilidade de apresentar um produto final perante a comunidade educativa constituíram desafios exigentes, mas extremamente enriquecedores. Esta experiência possibilitou-me compreender a importância do trabalho colaborativo, da liderança, da comunicação e da capacidade de adaptação, reforçando simultaneamente a relevância das atividades extracurriculares no desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

A minha experiência profissional anterior na área da animação turística levou-me a iniciar este percurso com uma determinada visão sobre a liderança de grupos e a dinamização de atividades. Contudo, a PES levou-me a reconhecer que a docência exige uma intervenção mais profunda, sustentada e intencional, centrada nas necessidades dos alunos e na promoção de aprendizagens significativas. A transição da animação turística para a docência em EF constituiu, por isso, um dos maiores desafios deste percurso, mas também uma das aprendizagens mais significativas e transformadoras da minha formação.

Termino esta etapa com a consciência de que ainda tenho um longo caminho de aprendizagem pela frente, mas também com a convicção de que me encontro mais preparado para enfrentar os desafios da profissão docente. Levo comigo não apenas os conhecimentos e competências desenvolvidos ao longo deste ano, mas também a convicção de que pretendo ser um professor capaz de promover aprendizagens significativas, incentivar a autonomia dos alunos e contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, social e académico, dentro e fora da escola.

Esta convicção saiu reforçada num dos momentos mais marcantes de todo o estágio. Na última aula com a turma residente, os alunos ofereceram-me, de forma espontânea, uma camisola onde escreveram a mensagem: “Ensinar-nos muito mais do que os livros. Levamos parte de vocês e deixamos parte de nós.” Este gesto, totalmente inesperado, constituiu uma das maiores demonstrações de reconhecimento que poderia receber enquanto professor estagiário. Mais do que qualquer classificação ou avaliação,

evidenciou-me a percepção de que a verdadeira influência de um professor ultrapassa os conteúdos que ensina, refletindo-se nas relações que constrói, nos valores que transmite e nas experiências que proporciona aos seus alunos. Foi um momento profundamente gratificante, que ficará para sempre associado ao meu percurso na PES e que reforçou a certeza de ter escolhido o caminho profissional certo.

8. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Azevedo, E., Ramos, A., & Mesquita, I. (2024). Desenvolvimento da prática reflexiva: Uma jornada em direção à reflexão crítica no ensino da educação física. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 139–157). Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 33–52). Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da educação física. In R. Rolim, P. Batista, & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 29–43). Editora FADEUP.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3.^a ed.). Livros Horizonte.
- Bessa, C., Afonso, J., Ramos, A., Coutinho, P., & Mesquita, I. (2024). Avaliação Multidimensional centrada no aprendiz: o suporte das tecnologias digitais. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação Física* (pp. 199-224). Porto: FADEUP.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.
- Calderón, A., Meroño, L., & MacPhail, A. (2020). A student-centred digital technology approach: The relationship between intrinsic motivation, learning climate and academic achievement of physical education pre-service teachers. *European Physical Education Review*, 26(1), 241–262. <https://doi.org/10.1177/1356336X19850852>
- Coutinho, P., Bessa, C., & Mesquita, I. (2024). Planeamento em Educação Física: abordagem multidimensional na apropriação didática. In C. Farias

- & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação Física* (pp. 181-198). Editora FADEUP.
- Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339–356. <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484092>
- Carvalho, M. J. de. (2009). Explorando a racionalidade instrumental nas decisões da organização escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 117–140. <https://doi.org/10.21814/rpe.13968>
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315739496>
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da educação física. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 11–27). Editora FADEUP.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 9–54). Editora FADEUP.
- Green, K. (2008). *Understanding physical education*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446213520>
- Hardman, K. (2008). Physical education in schools: A global perspective. *Kinesiology*, 40(1), 5–28.
- López-González, L., & Oriol, X. (2016). The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students. *Culture and Education*, 28(1), 130–156. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120448>
- Matos, Z. (2004). Pedagogia do desporto: Novas questões, velhos problemas. In E. Lebre & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Ofícios da profissão* (pp. 251–284). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Matos, Z. (2014). Educação física na escola. A necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), *Professor de educação física : fundar e dignificar a profissão / ed. Isabel*

Mesquita, Jorge Bento. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). 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* (2.^a ed., pp. 73–122). Editora FADEUP.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39–68). Edições FMH.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th ed.). Benjamin Cummings.
- Queirós, P. (2014). Profissionalidade docente: Importância das questões deontológicas na formação inicial de profissionais de Educação Física e Desporto. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 69–88). Editora FADEUP.
- Quina, J. d. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. IPB-ESE.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). Mosby.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American educator*, 36(1), 12–19, 39.
- Schön, D. A. (1992). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2020). *Complete guide to sport education* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Vickers, J. N. (1983). The role of expert knowledge structures in an instructional design model for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(3), 17–25. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2.3.17>.
- Zwozdiak-Myers, P. N. (2015). Teacher as a researcher/reflective practitioner. In S. Capel & M. Whitehead (Eds.), *Learning to teach physical education in the secondary school: A companion to school experience* (4th ed., pp. 235–255). Routledge.

9. Anexos

Anexo 1 - Roulement

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

2º PERÍODO – 05/01 a 27/03

PROF. 1 PROF. 2 PROF. 3	PROF. 4 PROF. 5 PROF. 6	PROF. 7 PROF. 8 PROF. 9	PROF. 10 PROF. 11 PROF. 12	PROF. 13 PROF. 14 PROF. 15	PROF. 16
P1, P2, P3 e SEG - Pavilhão					
Plano A Bom tempo Balneario 1 - P1 Balneario 2 - P2 Balneario 3 - P3 Balneario 4 - SEG					
E1 – Exterior (Campo) E2 - Exterior (Campo Tênis) E3 – Exterior (Sintético1) E4 - Exterior (Pista)					
E1 e E2 – Campos exteriores					
Plano B Mau tempo P1 e E1 P2 e E2 P3 e E3 Seg e E4					
Dividem espaço P1 e balneario 1 Dividem espaço P2 e balneario 2 Dividem espaço P3 e balneario 3 Dividem balneario 4					
E3 e E4 – Sintético					

Anexo 2 - Plano Anual

1º Período							2º Período							3º Período						
Mês	Dia	Aula	Hora	Nº sessão	Unidade Didática	Espaço	Mês	Dia	Aula	Hora	Nº sessão	Unidade Didática	Espaço	Mês	Dia	Aula	Hora	Nº sessão	Unidade Didática	Espaço
Setembro	11	1	10:10-11:40	1 de 1	Apresentação	P3	Janeiro	6	28	17:00-18:30	1 de 10	Voleibol	P1	Abril	14	51	17:00-18:30	1 de 8	Ginástica/Are	Seq
	16	2	17:00-18:30	1 de 1	Avaliação Diagnóstica	E1- E2		8	29	10:10-11:40	1 de 10	Atletismo	E4		16	52	10:10-11:40	1 de 6	Tag Rugby	E3
	18	3	10:10-11:40	1 de 10	Avaliação Diagnóstica	P3		13	30	17:00-18:30	2 de 10	Voleibol	P1		21	53	17:00-18:30	2 de 8	Ginástica/Are	Seq
	23	4	17:00-18:30	1 de 2	Semana Desportiva	E1- E2		15	31	10:10-11:40	2 de 10	Atletismo	E4		23	54	10:10-11:40	2 de 6	Tag Rugby	E3
	25	5	10:10-11:40	2 de 2		P3		20	32	17:00-18:30	3 de 9	Voleibol	P1		28	55	17:00-18:30	3 de 8	Ginástica/Are	Seq
Outubro	30	6	17:00-18:30	2 de 10	Ténis	E1- E2	Fevereiro	22	33	10:10-11:40	3 de 10	Atletismo	E4	Maio	30	56	10:10-11:40	3 de 6	Tag Rugby	E3
	2	7	10:10-11:40	2 de 10	Basquetebol	P3		27	34	17:00-18:30	4 de 10	Voleibol	P1		5	57	17:00-18:30	1 de 2	Fit escola	Seq
	7	8	17:00-18:30	3 de 10	Ténis + preparação corta-mato	E1- E2		29	35	10:10-11:40	4 de 10	Atletismo	E4		7	58	10:10-11:40	2 de 2		E3
	9	9	10:10-11:40	3 de 10	Basquetebol + preparação corta-mato	P3		3	36	17:00-18:30	5 de 10	Voleibol	P1		12	59	17:00-18:30	4 de 8	Ginástica/Are	Seq
	14	10	17:00-18:30	4 de 10	Ténis	E1- E2		5	37	10:10-11:40	5 de 10	Atletismo	E4		14	60	17:00-18:30	4 de 6	Tag Rugby	E3
Novembro	16	11	10:10-11:40	4 de 10	Basquetebol	P3	Março	10	38	17:00-18:30	6 de 10	Voleibol	P1	Junho	19	61	17:00-18:30	5 de 8	Ginástica/Are	Seq
	21	12	17:00-18:30	5 de 10	Ténis	E1- E2		12	39	10:10-11:40	6 de 10	Atletismo	E4		21	62	10:10-11:40	5 de 6	Tag Rugby	E3
	23	13	10:10-11:40	5 de 10	Basquetebol	P3		19	40	10:10-11:40	7 de 10	Atletismo	E4		26	63	17:00-18:30	6 de 8	Ginástica/Are	Seq
	28	14	17:00-18:30	1 de 2	Fit Escola	E1- E2		24	41	17:00-18:30	7 de 10	Voleibol	P1		28	64	10:10-11:40	6 de 6	Avaliação sumativa Tag Rugby	E3
	30	15	10:10-11:40	2 de 2	Fit Escola	P3		26	42	10:10-11:40	8 de 10	Atletismo	E4		2	65	17:00-18:30	7 de 8	Ginástica/Are	Seq
Dezembro	4	16	17:00-18:30	6 de 10	Ténis	E1- E2	Abril	3	43	17:00-18:30	1 de 2	Fit escola	P1	Julho	9	66	17:00-18:30	8 de 8	Avaliação Sumativa Ginástica/Are	E3
	6	17	10:10-11:40	6 de 10	Basquetebol	P3		5	44	10:10-11:40	2 de 2		E4		11	67	10:10-11:40	1 de 1	Auto e Heteroavaliação	Seq
	13	18	10:10-11:40	7 de 10	Basquetebol	P3		10	45	17:00-18:30	8 de 10	Voleibol	P1							
	18	19	17:00-18:30	7 de 10	Ténis	E1- E2		12	46	10:10-11:40	9 de 10	Atletismo	E4							
	20	20	10:10-11:40	8 de 10	Basquetebol	P3		17	47	17:00-18:30	9 de 10	Voleibol	P1							

Anexo 3 - Unidade Didática

Justificação da Unidade Didática de Voleibol – 10º C

Legenda:

- EE - Introdução e Estruturação;
- E - Exercícios;
- C - Competição;
- AB - Autonomia e heteroavaliação;
- AD - Avaliação Diagnóstica;
- AS - Avaliação Sumativa.

Uma Unidade Didática (UD) consiste num conjunto organizado, coerente e intencional de aulas, estruturadas em torno de objetivos comuns, permitindo uma progressão pedagógica sustentada das aprendizagens ao longo do tempo (Quina, 2009). De acordo com a perspetiva apresentada na disciplina de Didática da Educação Física, a UD assume-se como uma unidade fundamental de planeamento curricular, articulando os objetivos, os conteúdos, as metodologias, a organização e a avaliação, em consonância com o planeamento anual da disciplina e com o currículo nacional. Neste sentido, a presente Unidade Didática de Voleibol foi planeada com o objetivo de proporcionar aprendizagens significativas, contextualizadas e ajustadas às características dos alunos, ao contexto escolar e às orientações curriculares da disciplina de Educação Física.

A UD será desenvolvida com uma turma do 10.º ano, constituída por 28 alunos, ao longo de 10 aulas. A sua construção teve como ponto de partida a informação recolhida através da Avaliação Diagnóstica, realizada no início do 1.º

período, entendido como um instrumento essencial para a regulação do processo de ensino-aprendizagem e para a tomada de decisões pedagógicas informadas. A análise dos resultados permitiu verificar que, apesar da existência de alguns alunos situados num nível introdutório, a maioria da turma apresenta competências técnicas e táticas que possibilitam enquadrar o grupo, de forma global, no nível elementar, de acordo com as Aprendizagens Essenciais de Educação Física para o Ensino Secundário (Direção-Geral da Educação, 2018), caracterizado pela consolidação dos conteúdos fundamentais da modalidade e pela sua aplicação em contextos de jogo progressivamente mais complexos.

Com base nesta caracterização inicial, foram definidos os objetivos, os conteúdos e a organização metodológica da Unidade Didática, procurando responder à heterogeneidade da turma e promover a evolução de todos os alunos, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. A UD articula-se com o planeamento anual da disciplina, integrando um evento culminante — o torneio escolar de voleibol em formato 4x4 — no qual será realizada a Avaliação Sumativa, bem como a aut avaliação e a heteroavaliação dos alunos, reforçando a coerência entre ensino, aprendizagem e avaliação.

Relativamente à organização metodológica, a Unidade Didática recorre à conjugação de diferentes modelos de ensino, nomeadamente o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994), o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPI) (Mesquita, Alonso, Coutinho & Araújo, 2023) e o Modelo de Ensino por Pares (MEP) (Metzger, 2000). O MED será utilizado como estrutura organizativa da UD, permitindo a vivência de uma época desportiva ao longo das aulas e promovendo dimensões como a filiação, a atribuição de papéis, a competição formal, a arbitragem e o evento culminante, criando contextos de aprendizagem autênticos, significativos e socialmente ricos, em linha com os princípios defendidos na Didática da Educação Física.

O MAPI assumiu um papel central na estruturação e sequenciação dos conteúdos, orientando a progressão das aprendizagens através da manipulação das formas de jogo e do aumento gradual da complexidade das tarefas (etapa 2 e 3). Esta abordagem privilegia uma aprendizagem situada, centrada na tomada de decisão, na compreensão do jogo e na resolução de problemas emergentes da prática, permitindo que os alunos aprendam jogando para compreender. De

forma complementar, o MEP será utilizado em momentos específicos, com o objetivo de potenciar a aprendizagem entre pares, aumentar o tempo de empenhamento motor e promover o envolvimento cognitivo e social dos alunos.

No que respeita à progressão dos conteúdos, nas aulas iniciais serão introduzidos e exercitados conteúdos fundamentais da modalidade, como a posição base, os deslocamentos, o passe de frente, a manchete, o serviço por baixo e a noção de recebedor e não-recebedor, privilegiando situações de cooperação e *peer-teaching* de toda a turma. À medida que os alunos demonstram maior domínio técnico e tático, serão progressivamente introduzidos conteúdos de maior complexidade, como o passe de costas, o passe em suspensão, o serviço por cima e o remate, enfatizando o encadeamento das ações de jogo e a tomada de decisão em contextos progressivamente mais próximos do jogo formal, conforme preconizado pelo MAPI.

Considerando que o torneio final do período se realizará em formato 4x4, e que a preparação dos alunos para esse momento constitui um dos objetivos centrais da Unidade Didática, o jogo 4x4 estará sistematicamente presente a partir da segunda aula do período, assumindo um papel estruturante no processo de ensino-aprendizagem. Esta opção pedagógica permite uma adaptação progressiva às exigências do jogo coletivo, favorecendo a consolidação dos conteúdos técnicos-táticos, o desenvolvimento da tomada de decisão em contexto real de jogo e a transferência das aprendizagens para uma situação competitiva formal.

Ao longo de toda a Unidade Didática, a turma será organizada em sete equipas fixas de quatro elementos, promovendo o sentimento de pertença, a responsabilidade coletiva e a estabilidade organizativa. Cada equipa assumirá diferentes papéis, tais como capitão, *vice-capitão*, treinador, analista e folgado, fomentando a autonomia, a cooperação e a responsabilização dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, em consonância com os princípios do Modelo de Educação Desportiva.

No que concerne à Cultura Desportiva, desde a primeira aula será disponibilizado aos alunos um regulamento da modalidade, bem como as regras e a sinalética oficiais, às quais terão acesso permanente. Em todas as aulas estarão atribuídos responsáveis pela aplicação das regras, sendo os alunos

incentivados a assumir a responsabilidade pelo seu cumprimento, promovendo o respeito pelas normas, o *fair-play* e a literacia desportiva, dimensões valorizadas no currículo da Educação Física além disso serão nomeados um grupo por aula para abordar uma curiosidade dos alunos *escolhida* previamente.

Relativamente às capacidades condicionais e coordenativas, estas serão trabalhadas de forma integrada, funcional e contínua ao longo da Unidade Didática, através da utilização de *skill cards*. Estas tarefas serão realizadas, preferencialmente, pela equipa que não se encontra em situação de jogo, permitindo otimizar o tempo útil de aula e garantir o envolvimento ativo de todos os alunos. Ao nível das capacidades condicionais, serão privilegiados conteúdos como a força geral e específica da modalidade, com especial enfoque nos membros inferiores e no core, bem como a resistência específica associada à prática do voleibol. No que respeita às capacidades coordenativas, serão desenvolvidas a coordenação geral e específica, a agilidade e a capacidade de reação, sempre articuladas com as exigências da modalidade e integradas no contexto do jogo.

A partir da aula 36, será implementada uma abordagem inspirada no Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS) (Holliston, 2011), reforçando uma perspetiva de ensino centrada no aluno, com foco na equidade, na inclusão e no desenvolvimento integral. Neste âmbito, cada grupo será responsável por apresentar uma curiosidade relacionada com a modalidade e por conduzir o aquecimento da aula. Adicionalmente, em contexto de jogo, os capitães e treinadores serão chamados a definir, em conjunto, uma regra específica a aplicar, promovendo a reflexão, a tomada de decisão partilhada e a responsabilização dos alunos. Estas estratégias visam potenciar o desenvolvimento dos domínios psicossociais, nomeadamente o respeito, a cooperação, a autonomia e a responsabilidade, em consonância com os princípios do Desenvolvimento Positivo e do MRPS.

Relativamente à avaliação, ao longo de toda a Unidade Didática será realizada uma avaliação de carácter formativo, entendida como um processo contínuo e regulador das aprendizagens, incidindo sobre os domínios motor, cognitivo e *socioafetivo* (Quina, 2009) através de uma grelha a meio do período, aut avaliações no final da aula e observações dos alunos. A Avaliação Sumativa

será realizada no evento culminante da época desportiva — o torneio escolar de voleibol em formato 4x4 — permitindo avaliar os alunos em contexto próximo do jogo formal, de acordo com critérios previamente definidos e alinhados com os objetivos e conteúdos da UD. Será igualmente promovida a aut avaliação e a heteroavaliação através de um questionário aplicado em Google *Forms*, reforçando a participação ativa dos alunos no processo avaliativo.

Em síntese, a presente Unidade Didática de Voleibol foi concebida de forma estruturada, coerente e intencional, integrando os domínios motor, cognitivo e *socioafetivo*, assumindo o professor um papel de mediador, orientador e regulador do processo de ensino-aprendizagem, em linha com os princípios da Didática da Educação Física, promovendo contextos de aprendizagem significativos, equitativos e inclusivos, ajustados às características dos alunos e ao contexto escolar.

Referências Bibliográficas

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação física – Ensino secundário*. Ministério da Educação.
- Faria, R., & Mesquita, I. (2023). O professor como promotor de equidade e inclusão nas aulas de Educação Física: Contributos do ensino centrado no aluno. In: I. Mesquita & D. Araújo (Eds.), *Reflexões de educação física: Fundamentos e aplicações*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Holliston, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Mesquita, I., Alonso, J., Coutinho, P., & Araújo, D. (2023). Abordagem progressiva ao jogo: Princípios pedagógicos e aplicações no ensino dos jogos desportivos coletivos. In: I. Mesquita & D. Araújo (Eds.), *Reflexões de educação física: Fundamentos e aplicações*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Metzger, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Allyn & Bacon.

- Quina, J. (2009). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Edições FMH.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.

Voleibol	Aula		28	30	32	34	36	38	41	45	47	49
	Dia		06/jan	13/jan	20/jan	27/jan	03/fev	10/fev	24/fev	10/mar	17/mar	24/mar
	Duração		90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'
Habilidades Motoras	Espaço		P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1
	Técnicas	Posição Base	I/E	E	C							
		Deslocamentos	I/E	E	C							
		Passe de Frente	I/E	E	E	C						
		Manchete		I/E	E	E	C					
		Serviço por Baixo		I/E	E	E	E	C				
		Passe em suspensão			I/E	E	E	E	C			
		Serviço por cima						I/E	E	E	C	
		Passe de Costas				I/E	E	E	E	C		
	Táticas	Remate					I/E	E	E	E	C	
		Noção de recebedor/não- recebedor	I/E	E	E	E	C					
		Diferenciação de Papeis	I/E	E	E	E	C					
		Transição					I/E	E	E	E	C	
		Ajustamento					I/E	E	E	E	C	
Condição Física	Capacidades Condicionais		X	X	X	X	X	X	X	X	X	
			X	X	X	X	X	X	X	X	X	
			X	X	X	X	X	X	X	X	X	
			X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Capacidades Coordenativas		X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Cultura desportiva	Regulamento da Modalidade		X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Terminologia		X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Conceitos Psicossociais	Respeito e Disciplina		X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Autonomia		X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Empenho		X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Fair-play		X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Cooperação		X	X	X	X	X	X	X	X	X	

Anexo 4 - Plano de Aula

Aula nº 45 de 87 Data: 10/03/2020 Hora: 17:00-18:30 Duração: 90 Lugar: Escola Secundária de Panelal Tempo útil de Aula: 75 Espago: P1	Professor Coordenador: Cristina Ferreira Professor Estagiário: João Paçohe Unidade Didática: Voleibol Função Didática: Consolidação do passe de costas. Execução do remate em apoio, ajustamento, transição, diferenciação de papes e do serviço por cima Objetivos da aula: <u>Matas:</u> O aluno realíza em contexto de jogo 4 a 6 o serviço por cima sua conta, organizando os seus toques de forma ajustada às funções de receção, distribuição e finalização <u>Competências:</u> O aluno compreende o objetivo da aula e do jogo, reconhece as suas funções e responsabilidades individuais e coletivas nas diferentes situações de prática (jogador, árbitro, capitão, treinador e analista), identifica as regras do jogo e a sua importância para o desempenho justo e cooperativo da atividade, tomando decisões adequadas ao contexto de jogo. O aluno realíza a análise tática quando está a arbitrar. <u>Competências:</u> O aluno assume uma atitude responsável durante a aula, cumprindo os papéis nas suas situações, cooperando com os colegas e com o treinador e analisando a sua conduta de forma adequada, respeitando as regras, os adversários e as decisões da arbitragem, aceitando o erro como parte do processo de aprendizagem e contribuindo para um clima de respeito, justiça e contestação no âmbito da aprendizagem e desenvolvimento pessoal e coletivo.	Nº de alunos: 28 Material: 1 rede 14 bolas 30 sinalizadores 21 coletes 3 apitos 1 cronómetro Fita cola
---	--	---

	0	CONTEÚDO	OBJETIVO S ESPECÍFICOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE EXITO
INICIAL	4 ^a	Definição de objetivos	O aluno mantém-se atento e atento nas escadas durante a explicação do professor, respondendo a solicitações e seguindo instruções de forma correta.	- Explicação dos objetivos de aulas; - Os alunos dispensados devem fazer um relatório e a registrar todas as pontuações e cronometrar os jogos da competição. - O grupo 5 vai fazer o aquecimento e o grupo 1 vai trazer uma curiosidade sobre o voleibol;	Mantém-se atento durante toda a explicação, se fala quando solicitado, e responde corretamente a perguntas pelo menos 50% das questões do professor.
	12 ^a	Ativação geral	O aluno realiza um percurso dinâmico para aquecer a temperatura corporal e se predispor para a aula em questão.	O grupo 1 apresenta a sua curiosidade; O grupo 5 vai fazer um aquecimento com mobilidade articular e condição física;	-Aumentar a temperatura corporal; -Predispor o aluno para a prática de exercício físico. autonomia e liderança

[illegible][illegible]

Observações:

Reflexão Crítica: No dia 10 de dezembro de 2026 realizei a minha segunda aula supervisionada. A aula iniciou-se dois minutos após a hora habitual. Comecei com o momento de curiosidade, seguindo-se o aquecimento. Este momento assume particular relevância no âmbito do meu projeto de investigação relacionado com o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social nas aulas de Educação Física.

Anexo 5 - Avaliação Diagnóstica

		Avaliação Diagnóstica - Voleibol							Ano Letivo 25/26 Turma 10°C					
		Análise (80%) Saber confiar e assumir competências				Desempenho/Muito Bom (20%) Construir identidade e relação com os outros			Média Análise (80%)	Média Desemp. (20%)	Média Global (100%)	Nível de Desempenho (0-20)	Classificação Final	
		Pontuação												
		Motivação e Persistência	Relação Social e Igualitária	Conduta e Fairplay	Apoio e Espírito de Equipe	Prática Ações Técnico-táticas Elementares em Situação	Realiza ações técnico-táticas básicas com oportunidade e correção	Mostra ações técnico-táticas elementares defensivas com intencionalidade						
Nº	Nome													
1		1	1	1	1	1	1	1	7,2	1,8	9,0	9,0	4,5	
2		1	1	1	1	1,5	1,5	1	8,0	1,7	9,7	9,5	4,8	
3		1	0,5	1	1	1	1	1	6,4	1,2	7,6	7,5	3,8	
4		1	1	1	1	1,5	1	1,5	8,0	1,5	9,5	9,5	4,8	
5		1,5	1,5	1	1,5	1,5	1,5	1,5	10,4	2,0	12,4	12,5	6,3	
6		1	1	1	1	1	1	1	7,2	1,6	8,8	9,0	4,5	
7		1	1	1	1	1,5	1,5	1	8,4	1,8	10,2	10,0	5,0	
8		0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	1	5,2	1,2	6,4	6,5	3,3	
9		1	1	1	1	1	1	1	7,2	1,4	8,6	8,5	4,3	
10		1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	10,8	2,0	12,8	13,0	6,5	
11		1	1	1	1	1	1	1	7,2	1,2	8,4	8,5	4,3	
12		1,5	1,5	1,5	1	1,5	1,5	1,5	10,4	1,9	12,3	12,5	6,3	
13		0,5	0,5	1	0,5	1	1	1	5,6	1,1	6,7	7,0	3,5	
14		1	1	1	1	1	1	1	7,2	1,4	8,6	8,5	4,3	
15		1,5	1	1	1,5	1,5	1,5	1,5	10,4	1,9	12,3	12,5	6,3	
16		1	1	1	1	1	1	1	7,2	1,2	8,4	8,5	4,3	
17		0,5	0,5	1	0,5	1	1	1	5,6	1,1	6,7	7,0	3,5	
18		1	1	1	1	1	1	1	7,2	1,2	8,4	8,5	4,3	
19		1	1	1	1	1	1	1	7,2	1,4	8,6	8,5	4,3	
20		0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	1	5,2	1,1	6,3	6,5	3,3	
21		1	1	1	1	1	1	1	7,2	1,4	8,6	8,5	4,3	
22		1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	10,8	2,0	12,8	13,0	6,5	
23		1	1	1	1	1	1	1	7,2	1,3	8,5	8,5	4,3	
24		1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	10,8	2,0	12,8	13,0	6,5	
Indicadores		Verifica o grau de domínio e responsabilidade e o resultado alcançado (manifestado e participado) com as aprendizagens.												
Competência		Mobiliza os saberes com sentido/saber e saberes práticos com compreensão, tanto no papel de participante assim como de árbitro.												
Atitudes		Relaciona-se sempre com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, tanto no papel de participante assim como no de árbitro (nas funções de capitão e anotador). Comportamento seguro (indispensável para formação) para fomentar o desenvolvimento e a confiança do grupo e a segurança.												
Domínios da Aprendizagem Técnica		Utiliza sempre as ações técnico-táticas (no treino e na competição), de forma correta e intencional, ajustadas à história das ações do jogo.												
Níveis de Desempenho Técnico		Revela sempre as ações técnico-táticas de forma correta e a produto, com sucesso.												

Nota: Níveis de desempenho: 0 a 20 valores

Anexo 6 - Avaliação Formativa

[illegible]

		Atividades Turma																											Nº de aulas		
																													27		
		Setembro							Outubro							Novembro							Dezembro								
Data	Nº	11	16	18	23	25	30	2	7	9	14	16	21	23	28	30	4	6	13	18	20	25	27	4	7	9	11	16			
Nº		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27			
	PA	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			MC	na	pa	pa	co							r	mc								
	MC								MC			na	pa	pa	co							r	mc								
	CO	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	Q	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	PA	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	MC										na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	CO	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	Q	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	PA	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	MC										na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	CO	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	Q	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	PA	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	MC										na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	CO	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	Q	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	PA	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	MC										na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	CO	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	Q	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	PA	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	MC										na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	CO	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	Q	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	PA	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	MC										na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	CO	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	Q	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	PA	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	MC										na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	CO	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	Q	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	PA	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	MC										na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	CO	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	Q	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	PA	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	MC										na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	CO	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	Q	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	PA	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	MC										na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	CO	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	Q	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	PA	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	MC										na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	CO	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	Q	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	PA	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	MC										na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	CO	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	Q	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	PA	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	MC										na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	CO	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	Q	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	PA	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	MC										na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	CO	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	Q	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	PA	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	MC										na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	CO	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	Q	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	PA	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	MC										na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	CO	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	Q	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	PA	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	MC										na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	CO	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	Q	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	PA	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa			na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								
	MC										na	pa	pa	pa	pa	pa						co	na								

Ficha de Avaliação Mensal

Educação Física

Prof.

Domínio Psicomotor

Jaziguidade

Intensidade

Comportamento

Cooperação

Regras de Segurança

Total F

Total NS

Total S

Total B

Total MB

Tarefa

Respostas

Postura de

Participação

1	B	B	S	S	B	B	B	0	0	0	7	0
2	B	MB	S	MB	B	B	B	0	0	1	4	2
3	S	S	B	B	B	B	B	0	0	2	5	0
4	B	B	B	B	B	B	B	0	0	0	7	0
5	B	B	MB	B	B	B	B	0	0	0	6	1
6	B	B	MB	B	B	B	B	0	0	0	6	1
7	B	B	MB	MB	MB	MB	MB	0	0	0	2	5
8	S	B	MB	MB	B	B	B	0	0	1	4	2
9	B	B	B	MB	B	B	B	0	0	0	6	1
10	B	B	B	MB	B	B	B	0	0	0	6	1
11	S	S	S	B	B	B	B	0	0	3	4	0
12	F	F	S	MB	S	NS	NS	2	3	2	0	0
13	B	B	B	B	B	B	B	0	0	0	7	0
14	B	B	B	B	B	B	B	0	0	0	7	0
15	S	S	B	B	B	B	B	0	0	2	5	0
16	S	S	B	B	B	B	B	0	0	2	5	0
17	B	B	MB	MB	MB	MB	MB	0	0	0	2	5
18	B	B	MB	MB	MB	B	B	0	0	0	4	3
19	B	B	MB	MB	MB	MB	MB	0	0	0	2	5
20	S	B	B	B	MB	B	B	0	0	1	5	1
21	B	B	B	B	B	MB	B	0	0	0	6	1
22	S	S	B	B	B	B	B	0	0	2	5	0
23	S	S	B	B	B	B	B	0	0	2	5	0
24	S	S	B	B	B	B	B	0	0	1	6	0
25	S	S	B	B	B	B	B	0	0	2	5	0
26	B	B	S	S	B	B	B	0	0	0	7	0
27	S	S	S	S	B	B	B	0	0	4	3	0
28	S	S	S	B	B	B	B	0	0	3	4	0

Observações:

F - Fraco NS - Não satisfaz
S - Satisfaz B - Bom MB - Muito bom

XX

Observação de Basquetebol

Observador:

Observado:



Conteúdos	Sim	Nem sempre, mas tenta	Não
Recebe a bola com as duas mãos e assume uma posição facial ao cesto			
Lança na passada ou parado de curta distância, se tem situação de lançamento			
Dribla, se tem espaço livre à sua frente, para progredir no campo de jogo e/ou para ultrapassar o seu adversário direto, aproximando a bola do cesto			
Passa com segurança a um companheiro desmarcado e corta para o cesto			
Quando a sua equipa perde a posse da bola, assume de imediato uma atitude defensiva marcando o seu adversário direto			
Participa no ressalto, sempre que há lançamento, tentando recuperar a posse da bola.			



Nota: Observa os teus colegas e regista com X o desempenho que consideras justo. Deves ser honesto e sincero nos teus registos.

Assinatura:

FICHA DE AUTO AVALIAÇÃO - GINÁSTICA ACROB.		
Indicadores	Descritores	Escala de Linkert (1-4)
Relação com a Tarefa	Identifico a pega, monte e desmonte a utilizar nas figuras.	
	Percebo o conteúdo lecionado.	
	Identifico o nível em que me encontro.	
Relação com o "Eu"	Construí e apresentei novas ideias.	
	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.	
	Respeito as regras de segurança da modalidade.	
Legenda:	Não consigo; 2- Consigo com muita dificuldade; 3- Consigo com alguma dificuldade; 4- Consigo facilmente.	

Anexo 8 - Avaliação Formativa

Relatório (frente)

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

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

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

Exercício:
Materiais Utilizados:
Duração:



Escola Secundária de Penafiel – Educação Física

Sinopse:

Relatório (verso)

Reflexão da aula:

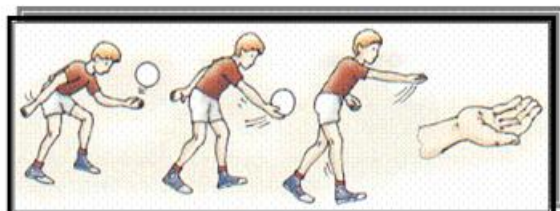
Anexo 9 - Avaliação Sumativa

Avaliação Sumativa - Tênis										Ano Letivo 24/25 Turma 109C				
		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
Nº	Nome	Ponderação												
		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	20V	20V	20V	20V	20V
1		20	17	17	17	20	17	20	20	17,8	19,3	17,0	0,0	14,6
2		20	20	20	17	20	20	17	20	19,5	19,5	17,0	0,0	15,2
3		13	13	13	13	13	13	13	13	13,0	13,0	13,0	0,0	10,4
4		17	17	17	17	20	17	20	17	17,0	18,5	17,0	0,0	14,1
5		17	17	17	17	17	17	17	17	17,0	17,0	17,0	0,0	13,6
6		17	17	17	17	20	17	20	17	17,0	18,5	17,0	0,0	14,1
7		20	20	20	17	20	17	20	17	19,3	18,5	17,0	0,0	15,0
8		17	17	13	17	17	13	13	17	16,0	15,0	17,0	0,0	12,6
9		20	17	17	17	17	20	17	20	17,8	18,5	17,0	0,0	14,4
10		17	17	17	17	17	17	13	13	17,0	15,0	17,0	0,0	13,0
11		13	13	13	13	17	13	13	13	13,0	14,0	13,0	0,0	10,7
12		9	9	9	13	9	9	9	9	10,0	9,0	13,0	0,0	8,0
13		20	20	20	17	20	17	17	20	19,3	18,5	17,0	0,0	15,0
14		20	17	17	17	20	17	17	17	17,5	17,8	17,0	0,0	14,0
15		13	13	13	17	13	17	13	13	14,0	14,0	17,0	0,0	11,5
16		13	13	13	17	13	17	13	13	14,0	14,0	17,0	0,0	11,5
17		20	17	17	17	20	20	17	17	17,8	18,5	17,0	0,0	14,4
18		13	13	13	17	13	13	13	13	14,0	13,0	17,0	0,0	11,2
19		17	17	17	17	17	17	13	13	17,0	15,0	17,0	0,0	13,0
20		17	17	17	17	17	17	13	13	17,0	15,0	17,0	0,0	13,0
21		17	17	17	17	20	20	17	17	17,0	18,5	17,0	0,0	14,1
22		13	13	13	17	13	13	13	13	14,0	13,0	17,0	0,0	11,2
23		13	13	13	17	13	13	13	13	14,0	13,0	17,0	0,0	11,2
24		20	17	17	17	20	20	17	17	17,8	18,5	17,0	0,0	14,4
25		17	13	13	17	13	13	13	13	15,0	13,0	17,0	0,0	11,6
26		20	17	17	17	20	20	20	17	17,8	19,3	17,0	0,0	14,6
27		13	13	13	13	13	13	13	13	13,0	13,0	13,0	0,0	10,4
28		17	17	17	17	17	17	17	17	17,0	17,0	17,0	0,0	13,6
29										ND/N/VI	ND/N/VI		0,0	ND/N/VI
30										ND/N/VI	ND/N/VI		0,0	ND/N/VI
Estrutura		Utiliza e prepara sempre o equipamento e o material adequado à modalidade e preocupa-se com a sua manutenção.												
Cooperação		Conhece, interpreta, analisa e aplica criticamente sempre, os fundamentos técnicos.												
Análise		Relaciona-se sempre com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parciais quer no de adversários. Interessa-se e apoia os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entreajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e dos(s) outros(s).												
Destreza/Domínio Técnico		Utiliza sempre as ações técnico-táticas de forma oportuna e adequada a cada situação contribuindo para a fluidez das ações de jogo.												
		Realiza sempre as ações técnicas de forma correta e precisa, com sucesso.												

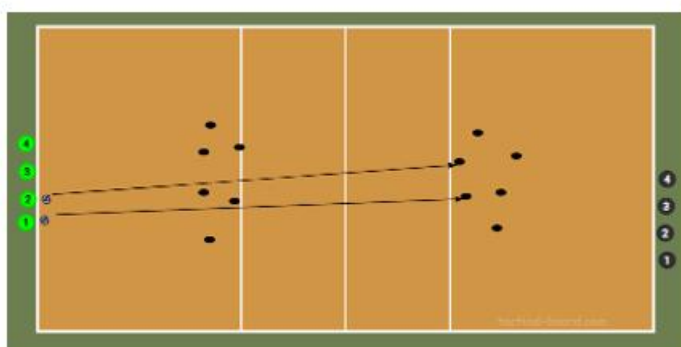
Grelha de avaliação do		Atividades Físicas	Conhecimentos	Aptidão Física	Nível	Atitudes	Final	Autoavaliação	Proposta
N.º	Nome	80%	10%	10%	80%	20%			
1		18,6	18,6	13,0	18,0	15,9	17,6	19	18
2		19,1	19,7	18,0	19,1	18,6	19,0	19	19
3		13,8	13,5	13,0	13,7	16,9	14,3	15	14
4		17,5	17,0	18,0	17,5	17,1	17,4	17	17
5		17,3	17,4	18,0	17,4	18,9	17,7	18	18
6		18,1	17,4	18,0	18,0	18,9	18,2	18	18
7		17,8	19,2	18,0	17,9	18,4	18,0	18	18
8		16,0	16,5	13,0	15,8	17,4	16,1	17	16
9		17,3	17,4	15,0	17,1	17,1	17,1	17	17
10		16,4	18,2	15,0	16,4	17,1	16,6	17	17
11		14,5	13,5	13,0	14,2	12,7	13,9		14
12		10,6	10,0	0,0	9,5	14,0	10,4	9	10
13		18,1	18,9	15,0	17,8	18,9	18,0	18	18
14		17,2	18,0	20,0	17,6	16,4	17,4	17	17
15		15,7	14,5	10,0	15,0	17,4	15,5	15	15
16		15,7	15,0	13,0	15,4	19,1	16,1		16
17		17,9	18,6	20,0	18,2	18,4	18,2	19	18
18		15,4	14,5	20,0	15,8	17,6	16,1	16	16
19		16,0	17,0	18,0	16,3	19,3	16,9	17	17
20		16,0	17,0	18,0	16,3	19,1	16,9	17	17
21		17,1	17,0	20,0	17,3	19,1	17,7	18	18
22		14,6	15,5	15,0	14,7	17,4	15,3	16	15
23		14,6	15,5	15,0	14,7	16,9	15,2	16	15
24		17,7	17,4	15,0	17,4	19,6	17,8	17	18
25		15,4	15,3	10,0	14,9	19,4	15,8	16	16
26		18,2	18,6	18,0	18,2	17,6	18,1	18	18
27		13,0	13,0	10,0	12,7	13,2	12,8	13	13
28		16,4	16,5	10,0	15,7	15,2	15,6	16	16

Campo 1 – Estação 1

Serviço por baixo com o objetivo de tocar no alvo



- Braço de lançamento e batimento esticado;
- Orientação dos apoios e superfície de batimento para o alvo;
- Mão rígida no batimento.



Nota: 1 ponto por objetivo, os alunos que estão parados fazem 5 Agachamentos



Anexo 11 - Tarefas MED

Classificação Atual

P	Equipa	J	V	E	D	Pontos	Penalizações	Total
1º	G2 - Os (quase) Invencíveis	34	25	1	8	85	~	85
2º	G7 - Golden Ace	34	21	2	11	78	-2	76
3º	G5 - Asas de Fénix	33	17	2	14	70	-1	69
4º	G3 - Ace Dolphins	34	16	2	16	68	~	68
5º	G4 - Netstorm	34	14	2	18	64	~	64
6º	G6 - Esquadrão Casapara	34	10	3	21	59	-2	57
7º	G1 - Ponto Final	33	9	2	22	53	~	53

2 pontos - Vitória



Observador da Arbitragem

Equipa avaliadora: _____

Equipa avaliada: _____

Nome do avaliador: _____

Nome do árbitro: _____

	Sim (3 pontos)	Nem sempre, mas tentam (2 pontos)	Necessitam de melhorar bastante (1 ponto)
Os árbitros foram justos com ambas equipas?			
Os árbitros conhecem as regras do jogo e os sinais arbitragem?			
Os árbitros mantiveram uma atitude calma e moderada durante todo o jogo?			

Nota: Observa os teus colegas e regista a avaliação que consideras justa para o desempenho dos mesmos nas funções de arbitragem. Deves ser honesto e sincero nos teus registos, pois só desta forma é que todos irão atingir o sucesso!

Assinatura: _____



Anexo 12 - Festividade Nas Aulas



Anexo 13 - Observação sistemática

Aula: 20		Sessão: 8		UD: Basquetebol	Conteúdos: Basquetebol			Data: 21/11/2025
Professor Observador: João Pacheco		Professor Observado: ...			Turma: 10ª		Observações	
Min.	00' - 15'	15' - 30'	30' - 45'	45' - 60'				
1'	I	I	I	I	FB			
2'	O	O	O	O	O			
3'	FB	OB	I	I	FB			
4'	FB	OB	I	I	FB			
5'	I	I	OB	O	O			
6'	O	I	I	I	I			
7'	I/A	I/A	I/A	I	I			
8'	O	O	O	O	I			
9'	I	O	FB	FB	FB			
10'	FB	O	O	FB	FB			
11'	FB	FB	FB	FB	FB			
12'	O	O	O	O	O			
13'	FB	FB	FB	FB	O/FB			
14'	O	FB	OB	FB	FB			
15'	FB	O	O	O	I/A			
16'	O	O	I/A	I/A	I/A			
17'	I	O	O	I	I			
18'	O	I	I	I	I			
19'	I	I	I/A	I/A	I/A			
20'	I	I	FB	FB	FB			
21'	I/A	O	O	I	I			
22'	FB	FB	FB	FB	FB			
23'	FB	O	I	I	I			
24'	I/A	I	FB	I/A	I/A			
25'	FB	AP	FB	AP	AP			
26'	O	FB	AP	FB	FB			
27'	OB	FB	FB	FB	FB			
28'	O	O	I	I	I			
29'	I	I	I	OB	OB			
30'	OB	OB	FB	FB	FB			
31'	FB	OB	FB	FB	FB			
32'	AP	O	O	I/A	I/A			
33'	I	I/A	I	I/A	I/A			
34'	I	I	FB	FB	FB			
35'	OB	FB	FB	OB	OB			
36'	AP	O	O	FB	FB			
37'	FB	FB	FB	FB	FB			
38'	I	AP	FB	OB	OB			
39'	FB	FB	O	OB	OB			
40'	AP	FB	FB	AP	AP			
41'	FB	AP	AP	FB	FB			
42'	FB	I/A	FB	I/A	I/A			
43'	FB	FB	OB	FB	FB			
44'	AP	FB	I	I	I			
45'	O	O	O	I/A	I/A			
46'	I/A	O	O	I/A	I/A			
47'	FB	O	O	O	O			
48'	I/A	O	OB	OB	OB			
49'	OB	OB	I	I	I			
50'	I	I	I/A	I/A	I/A			

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

Categorias	Sigla	Duração Absoluta	Duração relativa
Instrução	I	51	19.6%
Feedback	FB	86	33.1%
Organização	O	54	20.8%
Afetividade Positiva	AP	15	5.8%
Afetividade Negativa	AN		
Intervenções Verbais do Aluno	I/A	29	11.2%
Observação	OB	24	9.2%
Outros Comportamentos:	OC		
Total:			100%

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

Anexo 14 - Reflexão

Reflexão da Semana de 24 a 27 de Fevereiro

A presente reflexão integra o trabalho desenvolvido ao longo da semana, marcada por experiências distintas ao nível da lecionação, avaliação e observação pedagógica nas modalidades de Voleibol, Ginástica e Atletismo, articuladas com a implementação do Projeto de Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social. A organização e fundamentação das decisões pedagógicas foram sustentadas nas Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018a), no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2018b) e no Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social de Hellison (2011).

Na terça-feira decorreu a segunda aula de Voleibol, na qual foi novamente implementada a estrutura organizativa definida para a turma. Desde o início, os alunos demonstraram um bom envolvimento, tanto no momento do aquecimento como na apresentação da curiosidade inicial, ficando o grupo quatro responsável pelo aquecimento e o grupo seis pela curiosidade. Esta organização enquadra-se numa lógica de ensino que privilegia a participação ativa dos alunos, promovendo autonomia e responsabilização progressiva, conforme defendido por Hellison (2011). Cada equipa manteve os papéis previamente definidos, nomeadamente o capitão, enquanto interlocutor junto do professor, e o treinador, responsável por supervisionar a consulta dos skillcards e garantir o cumprimento dos critérios técnicos das tarefas propostas. Nos momentos de jogo, foi concedida às equipas a possibilidade de propor regras, desde que alinhadas com os objetivos da modalidade e com o desenvolvimento do jogo.

Relativamente ao aquecimento, evidenciaram-se fragilidades na componente dos alongamentos, revelando insuficiente preparação por parte do aluno responsável. A sequência apresentada demonstrou pouca coerência e organização, o que reforça a necessidade de maior acompanhamento na preparação prévia das tarefas. Para além disso, observaram-se momentos pontuais de desrespeito entre colegas durante a condução das atividades, afetando temporariamente o clima de trabalho. Estas situações evidenciam que o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social é um processo gradual, exigindo reforço sistemático ao nível do respeito, da participação e do compromisso individual, aspetos que correspondem aos níveis iniciais do modelo proposto por Hellison (2011).

Ao nível técnico, foi introduzido o serviço por cima. Perante as dificuldades observadas na coordenação do lançamento da bola e no contacto com a mão de batimento, optei por adaptar a progressão pedagógica, solicitando um lançamento mais curto e contacto com punho fixo e mão rígida, privilegiando o sucesso motor inicial. Esta decisão encontra suporte na importância da

adequação das tarefas ao nível de desenvolvimento dos alunos, promovendo experiências de sucesso que potenciem a motivação e a aprendizagem (Mesquita & Graça, 2011). Na próxima aula, a progressão evoluirá para um lançamento mais alto e contacto com a mão de batimento, respeitando o ritmo de consolidação técnica.

Num momento de definição de regras do jogo, surgiu uma proposta de caráter lúdico sem ligação direta aos objetivos técnicos da modalidade. Embora valorizando a criatividade, foi necessário orientar a reflexão para a importância de as decisões contribuírem efetivamente para o desenvolvimento do jogo e para a cooperação entre colegas. Este momento revelou-se relevante na promoção do pensamento crítico e da tomada de decisão fundamentada, em consonância com os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2018b), que valoriza a autonomia, a responsabilidade e a participação ativa.

A aula terminou com uma avaliação através de um formulário digital, permitindo recolher percepções dos alunos relativamente ao seu processo de aprendizagem. As respostas evidenciaram crescente consciência do impacto do comportamento individual no funcionamento coletivo, reforçando a importância do compromisso e da responsabilidade partilhada.

Na quarta-feira realizei, pela primeira vez, uma avaliação sumativa na turma partilhada, no conteúdo de Ginástica. Esta experiência constituiu um momento particularmente significativo no meu percurso formativo. A avaliação em Ginástica exige rigor na observação dos critérios técnicos, nomeadamente ao nível dos alinhamentos corporais, controlo postural, amplitude e fluidez dos movimentos. Após a realização da avaliação, procurei partilhar com o aluno os critérios considerados e o resultado obtido, explicando os aspetos que foram tidos em conta na atribuição da classificação. O aluno demonstrou concordância com a avaliação realizada, reconhecendo os aspetos que executou corretamente e aqueles que necessitam de melhoria. Este momento revelou-se importante para promover a transparência do processo avaliativo e a compreensão por parte do aluno. A necessidade de objetividade e clareza nos critérios vai ao encontro do que defendem Rosado e Mesquita (2011), ao salientarem que a avaliação deve ser transparente e coerente com os objetivos de aprendizagem previamente definidos. O facto de se tratar de uma turma partilhada implicou articulação com o colega responsável, assegurando coerência nos critérios e equidade na atribuição das classificações. Durante o processo avaliativo, observou-se que o nervosismo influenciou o desempenho de alguns alunos, reforçando a importância de preparar os alunos não apenas tecnicamente, mas também ao nível da gestão emocional em contextos formais de avaliação.

Na quinta-feira decorreu a aula de Atletismo, iniciada com um clima positivo e elevado envolvimento dos alunos. A organização por estações manteve-se estruturada segundo o projeto

de responsabilidade pessoal e social, sendo que cada grupo dispunha de skillcards com critérios técnicos e de um dossiê de apoio. O capitão assumiu o papel de interlocutor junto do professor, promovendo maior autonomia na gestão das tarefas. Esta estratégia encontra enquadramento no modelo de Hellison (2011), particularmente ao nível da autonomia e da liderança.

Contudo, no momento do aquecimento surgiram algumas fragilidades ao nível da segurança. A realização de exercícios como prancha e abdominais junto à bancada, numa zona de piso rígido, gerou desconforto nos alunos, levando a que o aluno mediador, após algumas reclamações dos colegas, optasse por retirar esses exercícios do aquecimento. Perante esta situação, reconheço que deveria ter intervindo de forma mais assertiva, apoiando o mediador na reformulação da tarefa e sugerindo alternativas adequadas ao contexto, como jumping jacks ou mountain climbers, que permitiriam manter a dinâmica do aquecimento sem comprometer a segurança dos alunos. Esta situação evidenciou a importância de uma supervisão ativa por parte do professor e de uma cooperação eficaz com o aluno mediador, garantindo não só a segurança coletiva, mas também a continuidade e qualidade das tarefas propostas, princípio alinhado com as Aprendizagens Essenciais de Educação Física (Ministério da Educação, 2018a).

Nas restantes estações observaram-se progressos técnicos consistentes. Na corrida de estafetas, o espaço reduzido condicionou a aceleração e a transmissão do testemunho, sendo ajustado para a volta completa do campo na próxima aula. Na corrida de velocidade, será retomado o jogo do galo e introduzidos os quarenta metros com partida de blocos, respeitando uma progressão pedagógica adequada (Mesquita & Graça, 2011). No salto em comprimento, a areia húmida condicionou a execução da queda fina, optando-se pela queda de pé por razões de segurança. Na corrida de barreiras, a progressão técnica revelou-se eficaz, estando prevista a introdução de barreiras normais na próxima sessão.

Na sexta-feira estive dedicado à realização de avaliações sistemáticas dos meus colegas, o que permitiu recolher informação contínua sobre o desempenho dos alunos e acompanhar de forma mais estruturada a sua evolução dos alunos de outra turma. Para além disso, realizei uma reflexão sistemática da aula de um colega, exercício que se revelou particularmente enriquecedor porque estive muito mais atento aos pormenores de cada colega meu verificando que estamos a evoluir muito em relação ao 1º período. A observação estruturada e a análise crítica da prática pedagógica reforçam a importância da reflexão como instrumento central do desenvolvimento profissional docente, conforme defendido por Schön (1983), ao referir a necessidade de o professor refletir sobre a ação e na ação.

De forma global, esta semana revelou-se extremamente enriquecedora, integrando experiências de ensino, avaliação formal, avaliação sistemática e reflexão colaborativa. Estas