



Entre desafios e aprendizagens em Educação Física: Uma jornada de aprendizagem profissional e autonomização dos alunos

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professor Doutor Cláudio Farias

Rui Jorge Guimarães Fernandes

Porto, junho 2026

Ficha de Catalogação

Fernandes, R. (2026). Porto: R. Fernandes. Entre desafios e aprendizagens: Desenvolvimento da prática pedagógica em Educação Física. Relatório de Estágio Profissional para 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: Ensino da Educação Física; Planeamento; Estratégias de ensino; Evolução profissional.

Dedicatória

Aos meus avós,
que já partiram, mas cuja presença permanece em cada passo que dou.
Este caminho é também reflexo dos valores que me deixaram.

Agradecimentos

A concretização deste relatório marca o culminar de um percurso académico exigente, mas profundamente enriquecedor, ao longo de cinco anos de formação na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, tendo a oportunidade de concluir a Licenciatura e o Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Este percurso permitiu-me consolidar aprendizagens, adquirir experiências marcantes e crescer não só enquanto futuro professor, mas também enquanto cidadão.

Neste sentido, gostaria de expressar o meu sincero agradecimento a todos os docentes que, ao longo deste trajeto, contribuíram para a minha formação, transmitindo conhecimentos, valores e competências que foram fundamentais para a minha evolução pessoal e profissional.

À escola cooperante e a todos os seus docentes, deixo um agradecimento especial pela forma como me acolheram e pela partilha constante de saberes, tornando este primeiro contacto com a realidade educativa uma experiência verdadeiramente marcante e enriquecedora.

Aos meus colegas de mestrado, e em particular àqueles com quem partilhei mais de perto este percurso, agradeço o espírito de entreajuda, companheirismo e apoio, que tornaram este caminho mais leve e significativo.

Ao professor cooperante e ao núcleo de estágio, o meu profundo reconhecimento pelo excelente ambiente criado, pela constante partilha e pelo apoio demonstrado ao longo de um ano exigente, contribuindo para que este fosse não só um ano de trabalho, mas também uma experiência inesquecível.

Ao professor orientador, agradeço a orientação rigorosa e a disponibilidade demonstrada ao longo de todo o processo, tanto na elaboração deste documento como na resolução dos desafios encontrados na prática pedagógica. A sua visão, conhecimento aprofundado e os valores transmitidos foram determinantes para a qualidade do meu percurso formativo.

À minha família, um agradecimento sentido e especial. À minha mãe, por acompanhar de perto todos os momentos deste percurso e pela força e coragem que sempre me transmitiu. Ao meu pai, por ser um apoio constante, um ombro amigo e um espaço de desabafo nos momentos mais difíceis. Aos meus irmãos, pelo incentivo permanente para nunca desistir e continuar a lutar pelos meus objetivos. Ao Carlos, pelo

contributo na clarificação do pensamento e na definição de objetivos, sempre com assertividade.

Aos meus amigos, agradeço a compreensão nos momentos em que as exigências académicas se sobrepuseram, bem como a capacidade de proporcionarem momentos de descontração essenciais para lidar com a pressão e o stress.

Aos meus primeiros alunos, deixo uma palavra muito especial. Serão sempre recordados como parte fundamental deste percurso e ficarão guardados para sempre na minha memória.

Por fim, a todos os que foram mencionados, e também àqueles que, mesmo não sendo aqui referidos, estiveram presentes e contribuíram de alguma forma para este percurso, o meu sincero obrigado. Agradeço por serem pessoas de valores e por marcarem presença de forma tão significativa na minha vida, especialmente ao longo destes dois anos tão marcantes.

Índice

Ficha de Catalogação.....	II
Dedicatória	III
Agradecimentos	IV
Índice de Tabelas.....	IX
Índice Anexos	X
Resumo	XI
Abstract	XII
Lista de Abreviaturas	XIII
Nota prévia	XIV
1. Introdução	1
2. Enquadramentos.....	3
2.1. Enquadramento pessoal.....	3
2.1.1. Origens e percurso de vida	3
2.1.2. Impacto teórico com a realidade.....	5
2.2. Enquadramento institucional.....	6
2.2.1. Escola cooperante	6
2.2.2. Turmas	8
2.2.3. Processo de orientação e Núcleo de Estágio	11
3. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem	13
3.1. Conceção: Foco central do Professor de Educação Física	13
3.2. Planeamento.....	15
3.2.1. Planeamento anual.....	16
3.2.2. Unidade didática	18
3.2.3. Plano de aula.....	18
3.3. Realização da prática pedagógica	20

3.3.1. Desafios e problemas: Mapeamento das problemáticas da prática pedagógica	21
3.3.2. Prática pedagógica flexível e pedagogicamente responsiva: modelação, diferenciação do ensino, autonomia e responsabilidade.....	26
3.3.3. Modelar competências de base das modalidades	26
3.3.4. Criar um clima motivacional positivo	32
3.3.5. Formação de equipas, construção de identidade e época desportiva.....	32
3.4. Avaliação.....	33
3.4.1. Avaliação diagnóstica	34
3.4.2. Avaliação formativa.....	35
3.4.3. Avaliação Sumativa	36
3.4.4. Autoavaliação	37
3.5. Aptidão física.....	37
4. Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade	39
4.1. Perspetiva geral sobre as atividades realizadas pelo EE no ano letivo 2025/2026	39
4.2. Perspetiva particular sobre as atividades realizadas.....	41
4.2.1. Xico Energy	41
4.2.2. Dia Europeu do Desporto	41
4.2.3. Dia Internacional da Pessoa com Deficiência	42
4.2.4. Corta-Mato Escolar.....	43
4.2.5. Serra da Estrela.....	43
4.2.6. Xico Inter Classes Olympics – V Edição	44
4.2.7. Orientação: À descoberta da Liberdade.....	45
4.2.8. Entre Ondas e Remadas	45
5. Área 3- Desenvolvimento Profissional	47
5.1. Estudo: Modelo de Educação Desportiva e o envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física.....	47
5.1.1. Resumo	47
5.1.2. Abstract.....	48

5.1.3. Introdução.....	49
5.1.4. Revisão da Literatura.....	51
5.1.5. Objetivo do estudo.....	53
5.1.6. Metodologia.....	54
5.1.7. Resultados.....	57
5.1.8. Discussão dos Resultados.....	60
5.1.9. Conclusão	62
5.1.10. Referências Bibliográficas.....	63
6. Considerações Finais	65
7. Referências Bibliográficas	67
8. Anexos.....	LXX

Índice de Tabelas

Tabela 1. Planeamento anual	17
Tabela 2. Mapeamento das problemáticas	24
Tabela 3. Atividades e dinâmicas escolares	40
Tabela 4. Revisão da literatura	53

Índice Anexos

Anexo 1. Questionário sociobiográfico	LXX
Anexo 2. Organigrama do 1º período	LXXI
Anexo 3. Unidade Didática	LXXII
Anexo 4. Modelo plano de aula.....	LXXIII
Anexo 5. Fichas de observação	LXXIV
Anexo 6. Aptidão Física	LXXV
Anexo 7. Fichas informativas para ginástica.....	LXXVI
Anexo 8. Aplicação Goosechase	LXXVII
Anexo 9. Regulamento e Classificação (MED).....	LXXVIII
Anexo 10. Exemplo diploma (MED)	LXXIX
Anexo 11. Ficha de registo de avaliação	LXXIX
Anexo 12. Avaliação do domínio cognitivo (Plataforma Intuitivo)	LXXX
Anexo 13. Google forms autoavaliação	LXXXI
Anexo 14. Plataforma classroom.....	LXXXI
Anexo 15. Guião entrevistas.....	LXXXII
Anexo 16. Análise temática	LXXXIII

Resumo

O presente relatório assinala o culminar do Estágio Profissional, integrado no 2.º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, representando o primeiro confronto com a realidade educativa e a assunção de responsabilidades no contexto escolar. O documento tem como objetivo descrever, analisar e refletir criticamente sobre a intervenção pedagógica desenvolvida ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, realizada numa escola do concelho de Guimarães. A intervenção pedagógica decorreu num contexto marcado por constrangimentos ao nível dos espaços, materiais e condições de prática, exigindo um planeamento flexível e uma adaptação contínua das estratégias de ensino. Ao longo do estágio verificou-se uma evolução da prática pedagógica, através da integração progressiva de modelos de ensino centrados no aluno, nomeadamente a Aprendizagem Cooperativa, as Abordagens Baseadas no Jogo e o Modelo de Educação Desportiva. Paralelamente, foi desenvolvido um estudo com o objetivo de analisar o envolvimento cognitivo, afetivo e comportamental dos alunos em aulas de Educação Física lecionadas através do Modelo de Educação Desportiva. Os resultados evidenciaram um aumento do envolvimento dos alunos, traduzido numa maior participação, responsabilidade, autonomia, cooperação e sentido de pertença, reforçando o potencial deste modelo pedagógico para promover aprendizagens mais significativas. Em síntese, o estágio constituiu uma experiência determinante para o meu desenvolvimento profissional, permitindo consolidar competências pedagógicas, reflexivas e investigativas fundamentais para o exercício da docência.

Palavras-chave: Ensino da Educação Física; Planeamento; Estratégias de ensino; Evolução profissional.

Abstract

This report marks the culmination of the Professional School Placement, which forms part of the second year of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education at the Faculty of Sport, University of Porto, representing the first encounter with the reality of education and the assumption of responsibilities within a school setting. The aim of this document is to describe, analyse and critically reflect on the pedagogical intervention carried out during the professional school placement, which took place at a school in the municipality of Guimarães. The pedagogical intervention took place in a context characterised by constraints in terms of space, materials and practical conditions, requiring flexible planning and the continuous adaptation of teaching strategies. Throughout the placement, an evolution in teaching practice was observed, through the progressive integration of learner-centred teaching models, namely Cooperative Learning, Game-Based Approaches and the Sports Education Model. At the same time, a study was conducted to analyse pupils' cognitive, affective and behavioural engagement in Physical Education lessons delivered using the Sports Education Model. The results showed an increase in pupils' engagement, reflected in greater participation, responsibility, autonomy, cooperation and a sense of belonging, reinforcing the potential of this pedagogical model to promote more meaningful learning. In summary, the teaching placement was a pivotal experience for my professional development, enabling me to consolidate the pedagogical, reflective and research skills that are fundamental to the practice of teaching.

Keywords: Physical Education Teaching; Planning; Teaching strategies; Professional development.

Lista de Abreviaturas

AC – Aprendizagem Cooperativa

AD - Avaliação Diagnóstica

AE – Aprendizagens Essenciais

AF - Avaliação Formativa

AP – Aptidão Física

AS - Avaliação Sumativa

EC - Escola Cooperante

EE - Estudante Estagiário

EEs – Estudantes Estagiário

EF - Educação Física

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAPJ - Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MID - Modelo de Instrução Direta

MEC - Modelo de Estrutura do Conhecimento

NE - Núcleo de Estágio

NEEs – Núcleos de Estágio

PA - Plano de Aula

PC - Professor Cooperante

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PO - Professor Orientador

UD - Unidade Didática

Nota prévia

Foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial exclusivamente como apoio linguístico e de revisão textual. Todas as decisões analíticas, conceptuais e interpretativas presentes neste relatório resultam integralmente do pensamento crítico e reflexivo do autor.

1. Introdução

O Estágio Profissional (EP) constitui-se como uma unidade curricular estruturante 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 (FADEUP). De acordo com as Normas Orientadoras, este assume como principal finalidade a preparação para o exercício da profissão docente de forma progressiva, orientada e contextualizada, através da integração do Estudante Estagiário (EE) em contexto real de ensino, sendo a Prática de Ensino Supervisionada (PES) a sua componente central. Neste sentido, a literatura destaca a PES como um momento fundamental na formação inicial de professores, por permitir a articulação entre teoria e prática e a construção da identidade profissional docente (Nóvoa, 1992; Roldão, 2007). Neste enquadramento, a PES assume-se como um espaço privilegiado de articulação entre o conhecimento teórico adquirido ao longo da formação académica e a sua aplicação prática no contexto escolar. Este processo implica o desenvolvimento gradual de competências pedagógicas, didáticas e relacionais, permitindo ao EE assumir, de forma progressiva, responsabilidades inerentes à função docente, sustentadas numa postura reflexiva, assente na reflexão na ação e sobre a ação (Schön, 1983).

O início de carreira do EE é marcado por um conjunto de desafios associados ao contacto direto com a realidade educativa, nomeadamente a gestão da turma, a adaptação às características dos alunos e a tomada de decisões em contexto. Este percurso é fortemente influenciado pelo apoio do Núcleo de Estágio (NE), que promove um ambiente de entreajuda, partilha e reflexão conjunta, potenciando a aprendizagem profissional¹ através da análise crítica das práticas pedagógicas. Este tipo de supervisão colaborativa assume um papel determinante na construção de conhecimento pedagógico e na melhoria da intervenção docente, promovendo a reflexão crítica e a aprendizagem profissional do EE.

Paralelamente, o Professor Cooperante (PC) assume um papel central no acompanhamento diário do EE, orientando a sua intervenção pedagógica e promovendo

¹ Entende-se por aprendizagem profissional o processo contínuo e socialmente situado através do qual os futuros professores constroem conhecimentos, competências e identidade profissional, sustentado pela reflexão sobre a prática, pelas interações com pares e mentores e pela participação em diferentes contextos formativos, como a universidade e o estágio profissional (Farias et al., 2024).

a reflexão sobre a prática. Por sua vez, o Professor Orientador (PO) estabelece a ligação à instituição de ensino superior, contribuindo para a sustentação teórica e científica do processo formativo, assegurando a coerência entre a prática e os referenciais académicos (Roldão, 2007).

O presente relatório encontra-se estruturado em diferentes áreas que refletem as dimensões fundamentais do EP. Inicialmente, procede-se ao enquadramento pessoal e institucional, contextualizando o percurso do EE e o meio educativo onde se desenvolve a prática pedagógica. Seguidamente, a Área 1 incide sobre a organização e gestão do ensino-aprendizagem, contemplando o planeamento, a realização e a avaliação. A Área 2 aborda a participação na escola e a relação com a comunidade educativa. Por fim, a Área 3 centra-se no estudo desenvolvido ao longo da PES, assumindo-se como um eixo fundamental deste relatório. Nesta área, é analisado um processo investigativo realizado em contexto de prática, que procura compreender e refletir sobre dimensões relevantes da intervenção pedagógica, contribuindo para a construção de conhecimento profissional.

Deste modo, o presente relatório pretende evidenciar o percurso formativo desenvolvido ao longo do EP, integrando a experiência prática, a reflexão crítica e o contributo do estudo realizado, com vista à consolidação de uma identidade profissional sólida, consciente e fundamentada.

2. Enquadramentos

2.1. Enquadramento pessoal

2.1.1. Origens e percurso de vida

O meu nome é Rui Jorge Guimarães Fernandes, tenho 31 anos e sou natural de Guimarães. Sou licenciado pela FADEUP, instituição onde ingressei posteriormente no Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Ao longo do meu percurso académico mantive sempre uma vida profissional ativa. Paralelamente aos estudos, pratiquei futebol federado a nível nacional, experiência que marcou de forma significativa o meu desenvolvimento pessoal e profissional. No segundo ano do mestrado, com o objetivo de adquirir maior experiência no contexto educativo, encontro-me igualmente a lecionar Atividades de Enriquecimento Curricular numa escola do concelho de Guimarães, na freguesia de Longos.

Neste capítulo de introspeção, dedicado às minhas vivências pessoais, torna-se desafiante descrever quem sou enquanto pessoa, tendo em conta a forma como cresci e a educação e os valores que os meus pais me transmitiram. A minha infância decorreu na vila de São Torcato, num contexto comunitário muito próximo, onde todos éramos amigos, com horários definidos para brincar na rua e onde o campo de futebol assumia o papel de principal ponto de encontro. Era nesse espaço que jogávamos futebol, andávamos de bicicleta ou, através da nossa criatividade, inventávamos jogos que nos proporcionavam felicidade e faziam o tempo passar de forma natural e prazerosa.

Considero que este processo de crescimento, vivido essencialmente na rua, em contacto com pessoas mais velhas e amigos dos meus irmãos, contribuiu de forma determinante para o desenvolvimento das minhas capacidades motoras, fundamentais para a prática desportiva em geral. Acredito que estas experiências me proporcionaram aprendizagens essenciais, não só ao nível físico, mas também no plano pessoal e social.

A ligação ao desporto surgiu desde muito cedo, uma vez que, aos cinco anos de idade, ingressei nas escolas de formação do Vitória Sport Clube. Esta etapa contribuiu significativamente para o aumento do meu gosto pela atividade física e pelo desporto, constituindo um percurso longo que ainda hoje perdura. Ao longo da minha carreira desportiva, tive a oportunidade de competir ao mais alto nível nacional, destacando-se a passagem pela 2.^a Liga ao serviço do Clube Desportivo das Aves. Atualmente, represento

a Associação Recreativa de São Martinho no Campeonato de Portugal, tendo passado por diversos outros clubes que, apesar de não serem aqui todos mencionados, tiveram um impacto relevante no meu percurso e deixaram uma marca especial.

O envolvimento contínuo com o futebol e o contacto anual com novas realidades e pessoas contribuíram de forma significativa para o meu enriquecimento social e para o desenvolvimento das minhas competências de comunicação e interação interpessoal. Ao longo da minha carreira, desempenhei frequentemente papéis de responsabilidade dentro das equipas, nomeadamente como capitão, o que potenciou o desenvolvimento de competências de liderança e a capacidade de lidar com diferentes personalidades. Estas experiências revelam-se uma mais-valia no contexto educativo, permitindo-me compreender melhor os alunos, cativá-los e adaptar a minha intervenção pedagógica às diferentes realidades, apesar das exigências e desafios próprios do ensino.

Enquanto aluno, sempre me considerei detentor de boas capacidades académicas, embora reconheça uma postura por vezes excessivamente descontraída. Ainda assim, mantive sempre o foco na realização correta das tarefas e no cumprimento das minhas responsabilidades. O interesse pela área da educação surge, em grande parte, do meu contexto familiar, maioritariamente composto por profissionais ligados ao ensino. Esta ligação à educação é reforçada pela compreensão do seu papel central no desenvolvimento integral do indivíduo, na medida em que a educação promove não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a formação de valores, atitudes e competências sociais essenciais para a vida em sociedade. No âmbito específico da Educação Física (EF), diversos autores defendem que esta assume um papel determinante na educação global do aluno, contribuindo para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social. Bento (2006) refere que a Educação Física deve ser entendida como uma disciplina educativa plena, com responsabilidade na formação integral do aluno, indo muito além da mera prática motora. Destaco, de forma particular, a influência da minha mãe, professora, que teve um papel fundamental na minha formação pessoal e académica, sendo a principal motivadora para a escolha deste percurso profissional.

O meu núcleo familiar sempre me proporcionou um forte suporte emocional, incentivando-me a acreditar nos meus sonhos e objetivos, especialmente no desejo de alcançar um patamar elevado no futebol profissional. O meu pai teve, igualmente, um papel determinante ao longo deste percurso, apoiando-me de forma constante, sobretudo

nos momentos mais difíceis. Homem de poucas palavras, mas de enorme força e resiliência, representa para mim um exemplo de superação, valores nos quais me revejo e que procuro transportar para a minha prática pessoal, desportiva e profissional.

2.1.2. Impacto teórico com a realidade

A Faculdade representa, para mim, um verdadeiro local de culto académico, onde, no primeiro ano de mestrado, me foram transmitidos os alicerces e as valências necessárias para elevar a disciplina de EF através da implementação de modelos de ensino e práticas pedagógicas inovadoras e de qualidade. Esse primeiro ano revelou-se exigente e trabalhoso, mas extremamente enriquecedor, sobretudo num tempo em que a disciplina de EF tende a ser desvalorizada e, por vezes, reduzida ao básico e rotineiro, talvez pela falta de envolvimento tanto de alguns alunos como de professores com mais anos de carreira.

Esta experiência inicial consolidou a minha motivação e preparou-me para o desafio seguinte, pelo que comecei o meu estágio com um misto de expectativa e apreensão, acompanhado por um sentimento de entusiasmo e responsabilidade. Regressar à comunidade escolar, agora numa nova perspetiva, trouxe-me uma alegria especial, pois sempre me senti motivado e realizado por contribuir para a formação de jovens cidadãos, associando o seu desenvolvimento pessoal ao motor. São precisamente esses aspetos — o impacto educativo e humano — que me movem e reforçam a minha vontade de ser professor, dando-me força para lutar por uma profissão que considero de elevada relevância social.

Contudo, surgiram também dúvidas e receios: questionava-me se estaria verdadeiramente preparado para desempenhar com sucesso o papel de professor e corresponder às exigências da comunidade escolar e da própria Faculdade, que forma profissionais competentes e comprometidos com a excelência. Rapidamente percebi que a formação académica, embora sólida e essencial, não espelha totalmente a realidade da prática escolar. Por mais que a Faculdade nos proporcione uma base de qualidade, nada substitui o contacto direto com a realidade educativa — o nervosismo do primeiro impacto, a gestão da turma, a leitura das dinâmicas dos alunos, ou a adaptação constante das estratégias e planificações.

No início do estágio, senti uma forte ansiedade associada ao desconhecimento: como iriam reagir os alunos? Estariam motivados? Conseguiria corresponder às suas

expectativas? O planeamento das primeiras aulas revelou-se um desafio — desde a escolha das modalidades, à adequação dos exercícios, até à gestão das flutuações na assiduidade (planeamento para 24 alunos, presença de 17). A vontade de conquistar os alunos e criar um ambiente positivo foi o meu principal motor nas primeiras semanas. Com o tempo, e com o apoio e experiência do PC, fui ultrapassando as inseguranças iniciais e ajustando as minhas práticas com maior confiança e sentido crítico.

A observação das turmas trouxe-me uma constatação importante: a EF já não é tão valorizada pelos alunos como era no meu tempo de estudante. Muitos demonstram pouca motivação e uma limitada disponibilidade para compreender a intencionalidade das tarefas. O “culto desportivo” atual parece restringir-se às modalidades mais populares, nomeadamente o futebol, sendo evidente o desconhecimento de outras práticas desportivas ou até de terminologias básicas de modalidades como o atletismo.

Relativamente à Escola Cooperante (EC), e ciente de algumas limitações estruturais — nomeadamente a existência de apenas um pavilhão, uma sala de espelhos e um campo exterior impraticável no inverno — percebi desde cedo que este contexto representaria um desafio adicional. Estas restrições obrigaram-me a ser criativo, a adaptar estratégias e a desenvolver recursos alternativos que permitissem manter a qualidade pedagógica e o envolvimento dos alunos.

Em retrospectiva, reconheço que esta realidade, apesar das dificuldades, tem sido profundamente formadora. A PES tem-me levado a pensar de forma diferente e a reconhecer que a EF vai muito além da simples atividade física. Exige planeamento rigoroso, capacidade de adaptação, sensibilidade pedagógica e constante reflexão. Cada obstáculo enfrentado tem contribuído para o meu crescimento enquanto futuro professor, preparando-me para as inevitáveis adversidades do quotidiano escolar e fortalecendo a minha identidade profissional.

2.2. Enquadramento institucional

2.2.1. Escola cooperante

A escola desempenha um papel preponderante na sociedade, contribuindo para o desenvolvimento individual e social. É o principal espaço onde os jovens adquirem conhecimentos e aprendizagens que se refletem na sua vida adulta, bem como valores essenciais à sua formação integral.

A EC onde realizei a minha PES situa-se no concelho de Guimarães. Esta escolha teve a ver com dois fatores: a localização da minha área de residência e também o feedback positivo e excelente do conjunto de PC, reconhecidos pelo seu rigor e elevado domínio das matérias curriculares, aspetos fundamentais para o meu desenvolvimento profissional.

A EC, sede de agrupamento de escolas desde 2013 e integrando quatro estabelecimentos de ensino, abrange diferentes ciclos de ensino. No que respeita ao ensino secundário, os alunos que optam por frequentar esta escola dispõem de uma vasta oferta de percursos formativos, tanto no ensino regular como no ensino profissional. No ensino regular, são disponibilizados os cursos de artes visuais, ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas e línguas e humanidades. No contexto dos cursos profissionais, a escola oferecia, para o ano letivo de 2025/2026, as seguintes opções: comércio; design industrial; eletrónica, automação e computadores; eletrónica, automação e comando; geriatria; gestão e programação de sistemas informáticos; mecatrónica; processamento e controlo de qualidade alimentar; e bombeiro.

O agrupamento de escolas procura um compromisso com a comunidade local, criando oportunidades de formação aberta a diferentes públicos. Um exemplo relevante desta intervenção é o Centro Qualifica, que assume um papel fundamental na qualificação de adultos e na promoção da aprendizagem ao longo da vida. Esta entidade dedica-se à orientação de jovens em situação de risco de abandono escolar, bem como à formação de adultos, contribuindo de forma significativa para a elevação dos níveis de qualificação da população ativa. Em simultâneo, o Centro Qualifica visa apoiar a integração no mercado de trabalho dos seus formandos, através de processos de certificação escolar, profissional ou de dupla certificação. A sua atuação estende-se ainda ao desenvolvimento de competências transversais, nomeadamente ao nível da cidadania, da solidariedade intergeracional e do espírito empreendedor, promovendo a autonomia, a iniciativa e a construção consciente de percursos educativos e profissionais.

A escola por dentro

A EC oferece um conjunto de infraestruturas aos alunos para a prática de atividades físicas e desportivas, seja em espaços interiores, seja em exteriores. Relativamente ao espaço interior, tem maior relevância o pavilhão gimnodesportivo, dividido em três áreas (P1, P2 e P3), permitindo a realização simultânea de diferentes modalidades. A escola,

tem também um auditório, conhecido como sala de espelhos, que utilizamos essencialmente para ginástica e dança. No que diz respeito ao espaço exterior, a escola dispõe de um campo de basquetebol e de uma pista de atletismo, sendo imprescindíveis para as atividades desportivas ao ar livre. Além destas infraestruturas, a escola, devido à sua localização, beneficia de um pavilhão nas suas mediações, que é o Pavilhão Francisco de Holanda, mais conhecido por Xico Andebol.

Espaços: Distribuição e gestão

No início de cada ano letivo é elaborado um *roulement* pelo coordenador do grupo disciplinar de EF, com o objetivo de atribuir os espaços a cada turma de acordo com o seu horário, garantindo uma distribuição equilibrada. Este processo tem de ser aprovado pelos docentes do grupo. Deste modo, os professores podem organizar as suas aulas em função do espaço onde irão lecionar, tendo em conta as Aprendizagens Essenciais (AE). Relativamente à gestão dos balneários, esta é efetuada de forma organizada e funcional. A escola dispõe de cinco balneários, cada um afeto a um espaço desportivo específico. Assim, sempre que uma turma realiza a sua aula no Pavilhão 2 (P2), utiliza o balneário correspondente a esse espaço, aplicando-se o mesmo procedimento aos restantes locais desportivos. Cada balneário encontra-se estruturado de modo a permitir a utilização por alunos do sexo masculino e feminino, estando os rapazes localizados no lado esquerdo do corredor e as raparigas no lado direito. Os horários são cuidadosamente definidos, de forma a evitar a utilização simultânea do mesmo balneário por diferentes turmas. Este modelo de organização contribui para um melhor controlo da circulação dos alunos, reduzindo situações de congestionamento e assegurando uma utilização adequada das instalações.

2.2.2. Turmas

2.2.2.1. Turma residente

No âmbito da PES, desenvolvida no ano letivo de 2025/2026, foi-me atribuída uma turma do 12.º ano, através de um sorteio, ou seja, de forma aleatória. Com o intuito de conhecer o perfil dos alunos e melhor adequar a intervenção pedagógica às suas características, foi aplicado, na aula de apresentação, um questionário sociobiográfico, desenvolvido pelo NE, incidindo sobre aspetos relevantes da sua realidade pessoal,

nomeadamente hábitos de vida, condições de saúde e níveis de prática de atividade física, bem como perceções sobre o funcionamento da disciplina.

A turma era constituída por 24 alunos, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos, tendo a maioria 17 anos. Relativamente à distribuição por género, a turma integrava 17 alunos do sexo feminino e 7 do sexo masculino. No que respeita à nacionalidade, a maioria dos alunos era de nacionalidade portuguesa, existindo também 1 aluno de nacionalidade síria, o que conferia à turma alguma diversidade cultural e reforçava a importância da promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

Relativamente à prática de atividade física extracurricular, verificou-se que 5 alunos praticavam desporto federado. Quanto às modalidades, 4 alunos praticavam futebol e 1 aluno praticava ginástica de trampolins. Os restantes alunos não se encontravam envolvidos em prática desportiva federada e, na sua maioria, também não realizavam exercício físico regular fora do contexto escolar.

No domínio da saúde, constatou-se que a maioria dos alunos não apresentava problemas de saúde relevantes, não sendo referidas patologias como asma, problemas cardíacos, diabetes, epilepsia ou doenças pulmonares. Contudo, 7 alunos referiam tomar medicação regularmente. Em relação à visão, a maioria dos alunos não apresentava dificuldades visuais, embora uma percentagem significativa necessitasse de correção visual. De um modo geral, os dados indicavam tratar-se de uma turma maioritariamente saudável.

A caracterização da turma revelou-se fundamental para a planificação e adequação da prática pedagógica, permitindo ao EE ter em consideração as especificidades individuais e coletivas dos alunos. O conhecimento prévio das condições de saúde, dos hábitos de atividade física, das idades e da diversidade cultural possibilitou a adaptação das estratégias de ensino, a seleção de metodologias mais adequadas e a definição de medidas que promovessem a segurança, a inclusão e a participação ativa de todos os alunos. Deste modo, foi possível criar um ambiente de aprendizagem mais equilibrado, motivador e ajustado às necessidades da turma, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e para uma prática docente mais consciente e eficaz.

2.2.2.2. Turmas Partilhadas

Durante o segundo período, no âmbito da PES, foi-nos proposta a leção de quatro aulas de Futsal e quatro aulas de Voleibol a duas turmas do 7.º ano de escolaridade.

Uma turma do 7ºano era constituída por 24 alunos, dos quais 16 eram rapazes e 8 raparigas, enquanto a outra integrava 25 alunos, sendo 17 rapazes e 8 raparigas.

O planeamento das aulas foi realizado sob a orientação de uma aluna de doutoramento, no âmbito da sua investigação, tendo sido desenvolvido de forma colaborativa pelo NE. Desta forma, as decisões relativas à organização das aulas, seleção dos exercícios e definição das estratégias de intervenção foram tomadas em conjunto, procurando responder aos objetivos definidos para este processo.

A intervenção foi estruturada em diferentes fases: uma primeira fase de criação e coesão de grupo; uma segunda fase em que a Aprendizagem Cooperativa (AC) foi utilizada como estratégia de ensino; e uma terceira fase em que a AC foi assumida como conteúdo a ensinar. Assim, os exercícios seleccionados procuraram aumentar as interações entre os alunos, promover a confiança mútua e estimular a capacidade de resolver desafios em grupo.

Todo este processo foi desenvolvido com recurso ao Modelo de Educação Desportiva (MED), procurando proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem mais significativa, cooperativa e próxima da lógica do contexto desportivo. Através deste modelo, foi possível atribuir maior protagonismo aos alunos, fomentar o sentido de pertença ao grupo e promover valores como a cooperação, o respeito, a responsabilidade e o compromisso com a equipa.

Esta experiência revelou-se diferente e enriquecedora, uma vez que me permitiu contactar com uma realidade distinta da turma residente. O trabalho com turmas do 7.º ano evidenciou que estes alunos demonstravam maior disponibilidade para a aprendizagem e para a aceitação das dinâmicas propostas, absorvendo com mais facilidade os conteúdos e as orientações transmitidas nas aulas. Comparativamente à turma residente, foi possível perceber que os alunos mais novos eram mais facilmente moldáveis às rotinas, regras e estratégias pedagógicas implementadas pelo professor, o que facilitou a criação de hábitos de trabalho, a cooperação e o envolvimento nas tarefas propostas.

2.2.3. Processo de orientação e Núcleo de Estágio

2.2.3.1. Professor Cooperante e Professor Orientador: Partilha e orientação

Ao longo do percurso formativo que constitui a PES, destacaram-se dois pilares fundamentais no desenvolvimento das competências profissionais do EE: o PC e o PO. Ambos desempenharam papéis distintos, mas complementares, na construção da identidade profissional e pedagógica do futuro professor de EF.

De forma mais próxima e quotidiana, o PC assumiu um papel central no contexto escolar. Detentor de um profundo conhecimento do meio educativo, do currículo e das características dos alunos, revelou elevada competência pedagógica e didática, transmitindo ao EE a sua experiência, saber profissional e orientação contínua. Através da sua intervenção, promoveu uma reflexão constante sobre os exercícios e estratégias pedagógicas propostas para as aulas, incentivando a adequação dos conteúdos ao nível e às necessidades dos alunos. Esta orientação fomentou o desenvolvimento do tato pedagógico, essencial para a resolução eficaz das diferentes situações que emergem no contexto da aula de Educação Física (Nóvoa, 1992).

O PC afirmou-se ainda como um líder pedagógico, capaz de potenciar o crescimento profissional do EE, proporcionando-lhe uma visão mais abrangente e crítica sobre o ensino da EF. Ao conceder autonomia na tomada de decisões, permitiu a experimentação, o erro e a consequente aprendizagem reflexiva, contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas mais conscientes e fundamentadas. Este acompanhamento desafiou o EE a procurar constantemente o conhecimento essencial para promover aprendizagens significativas nos alunos.

Por sua vez, o PO, embora menos presente no quotidiano escolar, desempenhou um papel igualmente relevante no processo formativo. Com uma visão mais ampla e integradora da EF enquanto área científica e pedagógica, mostrou-se sempre disponível para ouvir, orientar e apoiar o EE na resolução de dificuldades sentidas ao longo da PES. A sua intervenção caracterizou-se por uma forte componente reflexiva, ajudando a interpretar a prática à luz da teoria e da investigação científica. Para além disso, procurou facilitar o desenvolvimento da PES através de sugestões, orientações metodológicas e planos de intervenção pedagógica, apoiados na literatura científica disponibilizada nas plataformas institucionais (Roldão, 2007).

Em síntese, o PC e o PO revelaram-se fundamentais ao longo deste percurso, dotando-me de ferramentas essenciais para o exercício da docência, fruto da sua experiência, conhecimento e sensibilidade educacional. Ambos constituíram uma fonte de inspiração enquanto profissionais e contribuíram de forma decisiva para a minha formação e moldagem enquanto futuro professor de EF.

2.2.3.2. Núcleo de estágio

O NE constitui-se como uma estrutura central no processo formativo dos EEs, sendo sustentado pela interação entre os EEs, o PC e o PO. Este núcleo assume um papel determinante no desenvolvimento profissional docente, ao promover a partilha de experiências, a reflexão crítica e a construção de conhecimento pedagógico, fundamentais para a melhoria contínua da prática e para uma resposta adequada às exigências do contexto escolar (Mesquita, 2014).

No contexto do NE, a criação de hábitos de reflexão sistemática e de debate fundamentado revela-se essencial para a análise da prática pedagógica, identificação de problemas emergentes e procura de soluções ajustadas às necessidades dos alunos. Este processo permite a articulação entre a teoria e a prática, contribuindo para um ensino mais integrado e consciente em Educação Física (Nóvoa, 1992; Roldão, 2007).

A aprendizagem desenvolvida no seio do NE assenta, de forma significativa, na interação com professores mais experientes, nomeadamente o PC e o PO, cuja experiência e conhecimento do contexto educativo se revelam determinantes na orientação e consolidação das práticas dos EEs. Este acompanhamento assume uma lógica de supervisão formativa, promotora da autonomia, da reflexão crítica e da tomada de decisão fundamentada (Mesquita, 2014).

3. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem

A Área 1 assume um papel central na PES, uma vez que engloba a conceção, o processo de planeamento, realização e avaliação. Esta área exige que o professor organize o ensino de forma intencional, tendo em conta as características dos alunos, os objetivos definidos, os conteúdos a lecionar, os recursos disponíveis e os espaços de prática.

Ao longo da PES, esta dimensão esteve presente na elaboração das unidades didáticas, na preparação dos planos de aula, na seleção de tarefas adequadas ao nível da turma e na gestão do tempo, dos materiais e dos grupos de trabalho. Para além disso, implicou uma reflexão constante sobre a eficácia das estratégias utilizadas, procurando ajustar a intervenção pedagógica às necessidades dos alunos e promover aprendizagens significativas.

Deste modo, a organização e gestão do ensino-aprendizagem revelou-se fundamental para garantir aulas estruturadas, coerentes e adaptadas ao contexto, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos.

3.1. Conceção: Foco central do Professor de Educação Física

De acordo com o currículo da disciplina de EF no ensino básico e secundário, o professor deve promover o desenvolvimento das competências motoras, cognitivas, sociais e afetivas dos alunos, assegurando uma formação multilateral, equilibrada e inclusiva. As AE reforçam esta perspetiva ao definirem os conhecimentos, capacidades e atitudes que todos os alunos devem desenvolver, valorizando não apenas a performance motora, mas também a compreensão das atividades físicas, a adoção de estilos de vida ativos e a participação responsável e autónoma.

Neste enquadramento, a ação do professor de EF deve articular as orientações do currículo nacional com as AE e com princípios científicos e pedagógicos que sustentam a prática educativa. O foco nos resultados educativos a alcançar pelos alunos constitui o eixo estruturante da intervenção pedagógica, orientando a ação docente para a promoção do desenvolvimento integral do aluno, numa perspetiva holística.

Esta visão está alinhada com abordagens contemporâneas da pedagogia do desporto, que defendem um ensino centrado no aluno, no qual este assume um papel ativo na construção da sua aprendizagem. Tal como evidenciado por Farias and Mesquita (2024), o aluno deve ser entendido como um agente da sua própria aprendizagem (student

agency), sendo incentivado a assumir responsabilidade, a tomar decisões e a refletir criticamente sobre o seu processo de aprendizagem.

Neste sentido, o foco do professor de EF deve ultrapassar a mera transmissão técnica de conteúdos. Tal como defende Bento (1987), a EF constitui um espaço privilegiado de formação humana, onde o movimento se assume como meio de educação integral. O professor deve, portanto, posicionar-se como um educador comprometido com a formação ética, social e cultural dos seus alunos, promovendo valores como o respeito, a cooperação, a responsabilidade e a superação pessoal.

Paralelamente, a literatura pedagógica na área da EF sublinha a importância de uma intervenção centrada no aluno enquanto sujeito ativo do processo de aprendizagem (Farias & Mesquita, 2024). De igual modo, Graça (1999) destaca a necessidade de estruturar situações de aprendizagem intencionalmente organizadas, assegurando tempo de prática adequado, feedback de qualidade e tarefas ajustadas ao nível de competência dos alunos. Assim, o foco docente deve incidir na criação de contextos pedagógicos que potenciem o envolvimento motor e cognitivo, promovendo aprendizagens significativas e duradouras.

Adicionalmente, as abordagens centradas no aluno defendem que este aprende como um sujeito ativo, social e criativo, construindo conhecimento através da interação com os outros, da resolução de problemas e da reflexão sobre a ação. Neste processo, o professor assume-se não apenas como facilitador, mas também como impulsionador da aprendizagem, sendo responsável por criar condições pedagógicas que promovam o envolvimento ativo dos alunos e a sua autonomia progressiva, através da transferência de responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem (Farias & Mesquita, 2024).

Também Fonseca (2004) salienta a importância da motivação e do clima motivacional na aula de EF. Num ensino centrado no aluno, o professor deve promover um clima orientado para a mestria, valorizando o esforço, a progressão individual e o compromisso com a tarefa, em detrimento de uma lógica exclusivamente comparativa ou competitiva. Esta abordagem está alinhada com as orientações curriculares atuais, que defendem práticas inclusivas, diferenciadas e ajustadas à diversidade dos contextos educativos.

No contexto da PES, este foco assume particular relevância. O EE é desafiado a articular o conhecimento científico e pedagógico adquirido na formação inicial com a

realidade concreta da escola, desenvolvendo uma postura reflexiva e crítica sobre a sua prática. Tal implica planejar de acordo com o currículo e as AE, mas também adaptar as estratégias às características dos alunos, respeitando ritmos de aprendizagem, necessidades educativas e contextos socioculturais distintos.

Face ao enquadramento teórico apresentado, e considerando a importância de promover experiências de aprendizagem significativas em EF (Kretchmar, 2007), é possível sistematizar o foco da intervenção do professor de EF em três dimensões fundamentais: a promoção do desenvolvimento integral do aluno; a garantia de aprendizagens significativas alinhadas com o currículo e as AE; e a criação de um ambiente pedagógico inclusivo, motivador e eticamente orientado.

Em síntese, à luz das perspetivas da pedagogia do desporto, o professor de EF deve afirmar-se como um agente pedagógico que coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, promovendo o seu desenvolvimento autónomo, crítico e responsável, com vista à formação de cidadãos ativos, fisicamente cultos e socialmente participativos.

3.2. Planeamento

O planeamento assume-se como uma das dimensões mais estruturantes da ação docente em EF, constituindo um processo de tomada de decisão que orienta o ensino em função dos objetivos curriculares, das características dos alunos e do contexto escolar. Longe de representar uma mera formalidade administrativa, planejar implica antecipar, organizar e fundamentar pedagogicamente o processo de ensino-aprendizagem, conferindo-lhe coerência e intencionalidade.

Tal como refere Pires de Lima (1991), o planeamento deve ser entendido como um instrumento regulador da prática, permitindo ao professor estruturar o ensino de forma progressiva e articulada. No entanto, mais do que um processo fechado e previamente definido, o planeamento assume-se como uma construção dinâmica, sujeita a ajustamentos contínuos em função das respostas dos alunos e das exigências emergentes da prática (Farias & Mesquita, 2024).

Neste sentido, o planeamento que desenvolvi, ao longo do ano letivo, baseou-se no Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), procurando organizar o ensino de forma coerente e orientada para objetivos formativos claros. A sua aplicação implicou a definição de prioridades de ensino, a seleção de conteúdos relevantes e a articulação entre

diferentes dimensões da aprendizagem, tendo sempre em consideração o nível de competência dos alunos e a sua evolução ao longo do tempo (Mesquita & Graça, 2009).

Contudo, um dos aspetos mais relevantes do processo de planeamento prendeu-se com a sua natureza responsiva. A observação sistemática das dificuldades e progressos dos alunos permitiu ajustar continuamente o planeamento inicialmente definido, reformulando objetivos, redefinindo prioridades e adequando o ensino às necessidades reais da turma. Este processo configurou-se como um sistema de feedback bidirecional, no qual as decisões pedagógicas influenciavam a aprendizagem dos alunos, mas eram também constantemente informadas pelas suas respostas, níveis de envolvimento e dificuldades evidenciadas, numa lógica de reflexão na ação (Schön, 1983).

Paralelamente, o planeamento foi condicionado pelas características do contexto escolar, nomeadamente ao nível da gestão dos espaços disponíveis. A realização de determinadas modalidades, como a ginástica, esteve dependente da utilização do auditório, cujo acesso limitado condicionou a frequência da prática e a continuidade das aprendizagens. Esta realidade exigiu uma gestão criteriosa dos conteúdos e a definição de prioridades, de forma a maximizar o tempo disponível. Adicionalmente, a utilização do pavilhão e dos espaços exteriores implicou uma adaptação constante do planeamento, tendo em conta a partilha dos espaços e as condições climáticas, que influenciaram a organização das atividades e a sua calendarização.

Desta forma, o planeamento deixou de assumir uma lógica linear e passou a configurar-se como um processo cíclico e reflexivo, no qual a antecipação, a ação e a regulação se articularam de forma contínua (Colquitt et al., 2017). Esta perspetiva permitiu desenvolver uma prática mais ajustada, coerente e centrada nos alunos, reforçando a importância do planeamento enquanto ferramenta dinâmica ao serviço da qualidade do ensino.

3.2.1. Planeamento anual

O planeamento anual na disciplina de EF constitui um instrumento fundamental para orientar o processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo, permitindo ao professor organizar de forma estruturada os objetivos, conteúdos, estratégias pedagógicas e momentos de avaliação para uma determinada turma. Este nível de planeamento assume uma visão global do ano escolar e procura garantir coerência entre o programa da disciplina, as características dos alunos e o contexto específico da escola.

Segundo Bento (2003), o plano anual representa o primeiro momento estruturante do planeamento do ensino, refletindo uma compreensão dos objetivos educativos e da organização do processo pedagógico ao longo do ano letivo. No entanto, este planeamento não se assume como um documento rígido, devendo ser constantemente ajustado em função das condições reais de prática e da evolução dos alunos.

No contexto da EF, o planeamento anual deve considerar aspetos organizacionais específicos da disciplina, como o *roulement* das instalações desportivas, que corresponde à rotatividade das turmas pelos diferentes espaços disponíveis (pavilhão, auditório, campo exterior e campo de jogos). Este fator condicionou de forma significativa a distribuição dos conteúdos ao longo do ano, levando à necessidade de reorganizar as unidades de ensino em função dos espaços disponíveis em cada período.

Assim, o planeamento anual que desenvolvi procurou articular os conteúdos com o *roulement* existente, antecipando a utilização dos diferentes espaços e ajustando a sequência das modalidades de forma a garantir condições adequadas para a sua leção. Ainda assim, ao longo do ano letivo, este planeamento foi sendo ajustado em função de constrangimentos como alterações nas condições climáticas ou na disponibilidade dos espaços, bem como das necessidades evidenciadas pelos alunos, assumindo-se, assim, como um processo flexível e em constante adaptação.

Desta forma, o planeamento anual revelou-se não apenas como uma ferramenta de organização inicial, mas como um instrumento dinâmico que orientou e regulou a prática pedagógica ao longo de todo o ano letivo.

Tabela 1. Planeamento anual.

Período	Modalidades	Aulas previstas	Aulas lecionadas
1º	Voleibol	4	3
	Ginástica	5	5
	Atletismo	1	1
	Basquetebol	9	7
	Orientação	1	1
	Futsal	3	2
2º	Futsal	3	3
	Ginástica	3	3
	Orientação	4	2
	Badminton	8	8
	Voleibol	3	3
3º	Andebol	7	7
	Atletismo	1	0
	Orientação	2	2
	Ginástica/Dança	4	2

3.2.2. Unidade didática

A unidade didática (UD) constitui um nível intermédio de planeamento no processo de ensino-aprendizagem em EF, situando-se entre o planeamento anual e o Plano de Aula (PA). Este instrumento pedagógico permite organizar um conjunto de aulas em torno de um determinado conteúdo ou modalidade, garantindo uma abordagem estruturada, progressiva e coerente das aprendizagens dos alunos.

No contexto da PES, a construção das unidades didáticas assumiu um papel central na organização do ensino, permitindo operacionalizar o planeamento anual de forma ajustada às características da turma e às condições de prática. Para tal, recorri ao MEC, desenvolvido por Vickers (1990), como referencial para estruturar os conteúdos e orientar a progressão pedagógica das aprendizagens.

A utilização do MEC permitiu organizar o ensino para além de uma lógica exclusivamente técnica, valorizando a articulação entre diferentes dimensões do conhecimento, nomeadamente os aspetos táticos, conceptuais e regulamentares das modalidades. Esta abordagem possibilitou definir objetivos de aprendizagem mais claros e coerentes, bem como estruturar a sequência das aulas de forma progressiva e intencional.

No entanto, a implementação das unidades didáticas não se assumiu como um processo rígido. Ao longo da sua aplicação, foi necessário proceder a ajustamentos em função das respostas dos alunos, das suas dificuldades, níveis de envolvimento e das condicionantes do contexto, como a gestão dos espaços e a sua disponibilidade. Estes ajustamentos permitiram adaptar a progressão inicialmente definida, reformulando tarefas e redefinindo prioridades de ensino sempre que necessário.

A UD revelou-se, pois, não apenas como um instrumento de planeamento, mas como uma ferramenta dinâmica de regulação da prática pedagógica, permitindo articular de forma contínua o planeamento, a ação e a avaliação, contribuindo para um ensino mais ajustado, coerente e centrado nos alunos.

3.2.3. Plano de aula

O PA constitui-se como um instrumento fundamental de organização e orientação da prática pedagógica, sendo elaborado de forma intencional e articulado com a UD. Este documento permite estruturar e operacionalizar os objetivos definidos para cada aula, traduzindo-os em experiências de aprendizagem significativas para os alunos. De acordo

com autores da pedagogia do desporto, como Bento (2003) e Siedentop and Tannehill (2000), o planeamento assume um papel essencial na condução do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que possibilita ao professor antecipar estratégias, conteúdos e metodologias adequadas ao contexto educativo.

Assim, o PA funciona como um guia orientador para o professor, clarificando as intenções pedagógicas da aula e organizando as situações de aprendizagem que permitirão aos alunos alcançar os objetivos propostos. Neste sentido, o planeamento deve apresentar uma articulação coerente entre os objetivos da aula, as tarefas de aprendizagem, os comportamentos esperados dos alunos e os respetivos critérios de êxito, garantindo uma lógica pedagógica estruturada e facilitadora da aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011).

Em colaboração com o NE, foi desenvolvido um modelo de PA ajustado às necessidades da nossa prática pedagógica. Este modelo serviu como referência para a preparação de todas as aulas, independentemente da modalidade abordada. Após reflexão conjunta com o PC e o NE, optou-se por manter o mesmo modelo ao longo do ano letivo, assegurando consistência no processo de planeamento.

O PA incluía um conjunto de informações gerais relevantes, como o logótipo da escola, o nome do professor, o ano de escolaridade e a turma, o número da aula e da sessão, a data, o número de alunos, a UD, o espaço da aula, o horário e duração da mesma, bem como o material necessário. Dele constavam também os objetivos gerais da aula, organizados em diferentes domínios: habilidades motoras, cultura desportiva, condição física e fisiológica e, ainda, os aspetos psicossociais. Seguidamente, surgia o sumário com os conteúdos a abordar na aula e uma imagem ilustrativa da modalidade a lecionar.

Na parte central do documento, eram descritas as situações de aprendizagem organizadas de acordo com as três fases da aula — fase inicial, fundamental e final. Para cada exercício, eram especificados elementos como o tempo de realização, a função didática, a organização didático-metodológica, o esquema representativo da tarefa e os respetivos critérios de êxito.

Na minha ótica, este modelo de PA revelou-se adequado à conceção de ensino adotada durante a PES, dado que facultava a possibilidade de estruturar a intervenção pedagógica de forma clara e intencional. A definição de objetivos e critérios de êxito orientados para as dimensões motora, cognitiva e socioafetiva contribuiu para uma

abordagem mais completa da EF, promovendo um ensino mais organizado e centrado no desenvolvimento global dos alunos.

De facto, a utilização sistemática do PA constituiu um suporte essencial para a qualidade da intervenção pedagógica, facilitando a organização do ensino, a gestão das aulas e a monitorização do processo de aprendizagem dos alunos.

3.3. Realização da prática pedagógica

A prática pedagógica constitui o culminar da formação previamente adquirida, orientada para a concretização de finalidades educativas específicas. O seu principal objetivo é promover a evolução enquanto professor, permitindo a assimilação de experiências que contribuem para o desenvolvimento futuro enquanto profissional da educação. Na verdade, este momento revelou-se de extrema importância, pois possibilitou não só a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos no âmbito da EF, como também o desenvolvimento de competências transversais.

A estruturação da prática pedagógica desenvolvida ao longo do ano letivo assentou numa lógica de resposta às problemáticas identificadas no contexto real de ensino. Numa fase inicial, verificaram-se dificuldades ao nível da gestão da turma, da criação de rotinas, da clareza da instrução e da adequação das tarefas aos diferentes níveis de desempenho dos alunos. Face a estas necessidades, optei por recorrer predominantemente ao Modelo de Instrução Direta, estruturando as aulas com base em instruções claras, demonstrações e tarefas mais analíticas, o que permitiu um maior controlo da turma e promoveu a aquisição das competências técnicas fundamentais.

Com a evolução dos alunos, outras problemáticas se tornaram evidentes, nomeadamente a necessidade de aumentar o seu envolvimento nas tarefas, melhorar o empenhamento motor e promover uma maior compreensão do jogo. Assim, introduzi progressivamente estratégias como jogos modificados, situações reduzidas e abordagens baseadas no Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo, ajustando a complexidade das tarefas e promovendo a tomada de decisão em contexto mais próximo do jogo.

Paralelamente, perante a necessidade de desenvolver a autonomia, a responsabilidade e a interação entre os alunos, foram integradas estratégias associadas à Aprendizagem Cooperativa e ao Modelo de Educação Desportiva. A organização dos alunos em grupos e equipas, a atribuição de papéis e a introdução de dinâmicas mais participativas permitiram responder à falta de envolvimento inicial, promovendo um

maior compromisso com as tarefas e uma participação mais ativa no processo de aprendizagem.

Por conseguinte, a prática pedagógica foi sendo ajustada de forma contínua, numa lógica de identificação de problemas, implementação de estratégias e análise dos resultados obtidos, permitindo uma intervenção mais consciente, flexível e centrada nas necessidades dos alunos.

A assunção de responsabilidades perante a turma e a integração no contexto escolar contribuíram significativamente para o meu crescimento profissional, permitindo-me compreender e interiorizar o papel do professor, não só no contexto escolar, mas também na sociedade. Ao longo do ano letivo, foram surgindo diversas problemáticas pedagógicas, às quais procurei dar resposta através da implementação de diferentes metodologias e estratégias de ensino, analisando posteriormente a sua aplicação e os resultados obtidos.

A PES revelou-se, desta feita, uma verdadeira fonte de conhecimento, constituindo um espaço privilegiado para a construção e consolidação da minha identidade enquanto docente. Este processo, de natureza gradual, exigiu uma adaptação constante e a capacidade de superar desafios e constrangimentos, contribuindo para o meu desenvolvimento, tanto a nível pessoal como profissional.

3.3.1. Desafios e problemas: Mapeamento das problemáticas da prática pedagógica

A tabela 2 apresenta um mapeamento global e anual da prática pedagógica ao longo do ano letivo. Fornece um alinhamento entre os conteúdos de aprendizagem planeados, as problemáticas pedagógicas encontradas, as metodologias e estratégias de ensino aplicadas para dar resposta a essas situações, bem como os principais avanços educativos dos alunos e o desenvolvimento profissional do EE.

O mapeamento das problemáticas pedagógicas constituiu um ponto de partida fundamental para compreender e orientar a intervenção desenvolvida ao longo da PES. Este processo permitiu identificar as principais dificuldades, necessidades e potencialidades do contexto, considerando as dinâmicas da turma, o perfil dos alunos e as especificidades da disciplina de EF.

Consequentemente, tornou-se imprescindível ajustar continuamente a intervenção pedagógica às condições reais de prática, nomeadamente ao nível dos espaços

disponíveis, dos materiais existentes, da gestão do tempo de aula, dos diferentes níveis de desempenho dos alunos e das relações estabelecidas entre eles. Esta análise sustentou a seleção de metodologias e estratégias de ensino mais adequadas, favorecendo respostas mais eficazes e potenciando aprendizagens significativas.

Um dos aspetos mais relevantes deste processo prendeu-se com a evolução das estratégias de ensino adotadas ao longo do ano letivo, numa lógica diretamente articulada com as problemáticas identificadas no contexto de aula. Numa fase inicial, correspondente ao primeiro período, verificaram-se dificuldades ao nível da gestão da turma, da criação de rotinas, da clareza da instrução e da adequação dos exercícios aos diferentes níveis de desempenho. Perante estas problemáticas, recorreu-se predominantemente ao Modelo de Instrução Direta (MID), estruturando as aulas com base em instruções claras, demonstrações e tarefas mais analíticas. Paralelamente, foram introduzidas divisões por níveis de desempenho e exercícios ajustáveis, permitindo responder à heterogeneidade da turma. Por exemplo, na abordagem ao basquetebol, foram propostas tarefas técnicas diferenciadas e exercícios progressivos, garantindo maior controlo da aula e aumento do tempo de empenhamento motor. Numa fase intermédia, emergiram outras necessidades, nomeadamente o reforço do envolvimento dos alunos, a melhoria da fluidez das aulas e a promoção da compreensão do jogo. Para dar resposta a estas problemáticas, foram introduzidos jogos modificados, situações reduzidas (como 2x2 ou 3x3) e estratégias associadas ao Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), ajustando a complexidade das tarefas e promovendo a tomada de decisão em contexto. Em simultâneo, recorreu-se ao Modelo de Educação Desportiva (MED), através da organização de equipas, atribuição de papéis e introdução de dinâmicas competitivas, o que contribuiu para um aumento significativo da motivação, do compromisso e do envolvimento dos alunos. Numa fase final, o foco incidiu na consolidação das aprendizagens e na promoção da autonomia e responsabilidade dos alunos. Para tal, foram reforçadas estratégias de trabalho de grupo, a utilização de alunos como agentes ativos no processo de ensino (por exemplo, na demonstração de exercícios) e a manutenção de tarefas baseadas no jogo, promovendo maior dinamismo, tomada de decisão e responsabilidade individual e coletiva. Esta evolução das estratégias refletiu-se positivamente no envolvimento dos alunos, na qualidade das aprendizagens e no clima de aula, evidenciando a importância de uma prática pedagógica flexível, adaptativa e

sustentada na relação entre as problemáticas identificadas e as decisões pedagógicas implementadas. Paralelamente, este processo contribuiu para o desenvolvimento profissional do EE, promovendo uma reflexão contínua sobre as decisões pedagógicas, as estratégias utilizadas e os resultados alcançados.

Deste modo, o mapeamento das problemáticas pedagógicas assumiu-se como um instrumento essencial de regulação da prática, permitindo uma intervenção mais consciente, ajustada e centrada no desenvolvimento integral dos alunos.

Tabela 2. Mapeamento das problemáticas.

Período/Turma	Modalidades lecionadas	Dificuldades/Problemas encontrados	Metodologias/Estratégias utilizadas	Aplicação/ Resultados e Conquistas
1º Período Turma Residente	• Basquetebol • Voleibol • Ginástica • Atletismo • Orientação • Futsal	Completar o ciclo de feedback aos alunos; Ajustar a aula para determinado número de alunos; Instrução pouco clara e demasiado curta/objetiva; Planear exercícios ajustáveis às competências dos alunos; Gestão do tempo de aula, perceber os exercícios que estão a fluir e deixar mais tempo para os alunos praticarem; Ajustar as tarefas no decorrer das aulas ao nível dos alunos; Motivar e cativar os alunos; Dificuldade em criar rotinas; Inserir tarefas parcelares na turma.	Divisão por níveis de desempenho; Utilização de características do MID; Criar exercícios lúdicos e competitivos na aula, para motivar os alunos; Modelo híbrido entre instrução direta, AC; Utilização de características do MAPJ; Aplicação de jogos modificados.	Evolução dos alunos nas diferentes modalidades; Número de dispensas/faltas baixou no decorrer do período; Aquisição de rotinas, motivando maior empenhamento motor e menos tempo na explicação da aula; Conhecimento da turma permitindo planear de forma mais assertiva.
2º Período Turma Residente	• Futsal • Ginástica/Dança • Orientação • Badminton • Voleibol	Implementar o MED como, de que forma e motivar os alunos para se envolverem neste modelo; Maior atenção a alunos com mais dificuldade e fornecer maior feedback; Ter em atenção alguns exercícios e o tempo em que os alunos estão sem empenhamento motor.	Utilização de abordagens baseadas no jogo; Aplicação de jogos modificados; Utilização do MED; Modelo híbrido entre instrução direta, AC; Utilização de características do MAPJ; Instrução para melhorar a compreensão do jogo.	Maior compromisso e motivação na aula com o recurso ao MED; Maior envolvimento nas tarefas propostas; Maior fluidez da aula, transições rápidas e aumento do empenhamento motor; Perceção da intencionalidade dos exercícios e aplicação no jogo.

3º Período Turma Residente	• Ginástica • Atletismo • Andebol • Orientação	Manter o compromisso e empenho dos alunos; Aulas previstas não lecionadas.	Utilização dos alunos para demonstrar. Aplicação de jogos modificados; Instrução para melhorar a compreensão; Utilização do trabalho de grupo.	Maior responsabilidade por parte dos alunos; Alunos com maior empenhamento, autonomia e tomadas de decisão.
---	---	---	---	--

3.3.2. Prática pedagógica flexível e pedagogicamente responsiva: modelação, diferenciação do ensino, autonomia e responsabilidade

3.3.3. Modelar competências de base das modalidades

Numa fase inicial, tornou-se fundamental conhecer a turma e estruturar a intervenção pedagógica de forma ajustada às suas características, às regras de funcionamento da aula e à organização do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a utilização do MID mostrou-se particularmente pertinente no âmbito da PES, sobretudo à luz da ausência de experiência prévia dos alunos com EEs.

O MID caracteriza-se por uma abordagem centrada no professor, que assume o controlo total da organização, condução e monitorização do processo de ensino-aprendizagem (Metzler, 2017; Rosenshine, 2012). Neste contexto, a modelação² da aprendizagem assumiu um papel central, através da explicitação clara dos objetivos, da demonstração das tarefas, da prática guiada e da emissão de feedback constante.

Na ginástica, esta abordagem revelou-se essencial para garantir a segurança e a compreensão dos elementos técnicos, nomeadamente através da demonstração e da explicitação das ajudas.

Nas modalidades coletivas, a modelação permitiu orientar os alunos para princípios fundamentais do jogo. No caso do andebol, perante dificuldades ao nível da mobilidade ofensiva e criação de linhas de passe, foram utilizadas situações reduzidas de 3x3+1, precedidas de demonstração e clarificação dos comportamentos pretendidos, como a desmarcação e o posicionamento em apoio, sendo posteriormente reforçados através de feedback durante a prática. No basquetebol, o MID contribuiu igualmente para estruturar o jogo e promover a compreensão de princípios como a ocupação do espaço e a circulação da bola, através da utilização de tarefas progressivas e situações de jogo reduzido, facilitando a tomada de decisão dos alunos em contexto.

O trabalho desenvolvido possibilitou, ainda, uma melhor compreensão das dinâmicas de jogo, nomeadamente ao nível da articulação entre os jogadores e da

² A modelação da aprendizagem refere-se à explicitação clara dos objetivos, à demonstração das tarefas e à orientação da prática através de feedback estruturado, funcionando como suporte ao desenvolvimento progressivo da autonomia dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (Farias & Mesquita, 2022)

organização ofensiva, promovendo uma participação mais consciente e ajustada às exigências do jogo.

Modificação das tarefas e diferenciação do ensino

Perante as diferenças evidenciadas pelos alunos ao nível do domínio técnico, da compreensão tática e dos ritmos de aprendizagem, tornou-se fundamental adaptar as tarefas às diferentes capacidades, promovendo uma intervenção pedagógica mais inclusiva e ajustada aos respetivos níveis de desempenho (Farias & Mesquita, 2024). Neste sentido, a diferenciação do ensino assumiu-se como um princípio orientador da prática pedagógica, permitindo ajustar o nível de dificuldade das tarefas, os contextos de aprendizagem e as exigências das situações propostas, de forma a responder às necessidades dos alunos com maiores dificuldades, sem comprometer o desafio para os alunos mais avançados. Deste modo, a diferenciação revelou-se essencial para garantir a inclusão de todos os alunos, criando condições de sucesso, aumentando o envolvimento e promovendo uma evolução mais consistente e significativa (Colquitt et al., 2017).

No basquetebol, esta diferenciação foi concretizada através da utilização de jogos modificados e reduzidos, beneficiando particularmente os alunos com menor domínio técnico e maiores dificuldades na tomada de decisão. A introdução de situações de superioridade numérica (3x2) permitiu a estes alunos dispor de mais tempo para agir e decidir, reduzindo a pressão defensiva e facilitando a compreensão dos princípios táticos do jogo, enquanto os alunos com maior competência foram desafiados a explorar os espaços de forma mais eficaz e a tomar decisões mais rápidas, garantindo um nível de exigência adequado. Adicionalmente, foram implementadas adaptações às regras das tarefas, como a limitação da intervenção defensiva após o passe e corte, impedindo a ação do defensor na zona de finalização, o que se revelou particularmente benéfico para os alunos com maiores dificuldades na finalização, permitindo-lhes executar sem oposição direta e focar-se na melhoria da execução técnica. Complementarmente, a utilização de marcadores no solo (spots), para delimitar os corredores de jogo, facilitou a organização espacial, sobretudo dos alunos com menor perceção do espaço, contribuindo para uma melhor ocupação do campo e para uma tomada de decisão mais adequada em contexto de jogo.

Na ginástica, a diferenciação do ensino foi operacionalizada através da definição de progressões pedagógicas e da adaptação das tarefas às capacidades individuais dos

alunos, permitindo responder aos diferentes ritmos de aprendizagem. Por exemplo, quando um aluno não conseguia realizar um determinado elemento, como o rolamento à retaguarda, era-lhe possibilitada a execução de um elemento alternativo de menor complexidade, nomeadamente o rolamento à frente, garantindo a sua participação ativa e evitando situações de insucesso. Em contrapartida, os alunos com maior domínio técnico eram incentivados a progredir para variantes mais complexas ou a aperfeiçoar a qualidade da execução dos elementos, assegurando que todos eram desafiados de forma ajustada ao seu nível de desempenho. A organização das aulas em estações de trabalho e o recurso a materiais específicos contribuíram para a redução da complexidade das tarefas, promovendo a segurança e aumentando o tempo de empenhamento motor, permitindo aos alunos focarem-se nos aspetos críticos da execução. Neste contexto, no apoio facial invertido, por exemplo, os alunos iniciavam a aprendizagem com recurso a um plinto, colocando as mãos junto ao mesmo e realizando elevações sucessivas das pernas, aproximando-se progressivamente da posição de pino; à medida que se sentiam mais confiantes e competentes, evoluíam para a execução fora desse contexto, inicialmente com ajuda e, posteriormente, de forma autónoma, ajustando-se, assim, o nível de exigência da tarefa às suas capacidades individuais e promovendo uma progressão segura, gradual e eficaz.

Foi também promovida a autonomia dos alunos através da possibilidade de escolha do nível de dificuldade das tarefas, sendo apresentados diferentes níveis com critérios de sucesso claramente definidos. Por exemplo, no trabalho de elementos gímnicos, os alunos podiam optar entre realizar o exercício com apoio, em plano inclinado ou de forma autónoma, em função do seu nível de confiança e competência, favorecendo a autorregulação do processo de aprendizagem e permitindo uma progressão mais consciente e individualizada.

Promover a autonomia e a responsabilidade dos alunos

À medida que os alunos foram adquirindo maior domínio das tarefas e demonstrando maior capacidade de organização, a intervenção pedagógica evoluiu progressivamente para uma abordagem mais centrada no aluno, promovendo a sua autonomia e responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem (Farias & Mesquita, 2024). Neste sentido, foram introduzidas estratégias de AC (Dyson & Casey, 2016), incentivando o trabalho em grupo e a participação ativa dos alunos na construção da sua

aprendizagem. Segundo Dyson and Casey (2016), este modelo assenta em princípios como a interdependência positiva, a responsabilidade individual e o desenvolvimento de competências interpessoais, promovendo contextos de aprendizagem mais participativos e significativos.

Na ginástica, esta abordagem foi operacionalizada através da *organização dos alunos em pequenos grupos*, sendo desafiados a construir uma sequência gímnica para avaliação. Este processo implicou a tomada de decisão relativamente à seleção de elementos de ginástica de solo e acrobática, à organização da sequência e à sua adaptação às capacidades dos elementos do grupo. Adicionalmente, os alunos foram instados a selecionar uma música para acompanhar a sequência, o que introduziu uma dimensão rítmica e expressiva à tarefa, exigindo uma maior articulação entre movimento, tempo e coordenação coletiva. Para apoiar este processo, foram disponibilizadas *fichas informativas* com os diferentes elementos gímnicos abordados, que funcionaram como guião orientador da aprendizagem. Este recurso permitiu aos alunos selecionar os elementos mais adequados, estruturar as suas sequências e tomar decisões de forma mais autónoma, reduzindo a dependência do professor e promovendo um maior envolvimento no processo.

Além disso, foi incentivada a *avaliação entre pares*, com base em critérios previamente definidos, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de análise e da consciência do desempenho (Liu et al., 2025). Esta dinâmica permitiu aos alunos refletir sobre a sua prática, ajustar a execução dos elementos e assumir um papel mais ativo na regulação da sua aprendizagem.

Também na UD de badminton, foram implementadas estratégias que promoveram a autonomia e a responsabilidade dos alunos, através da adoção de princípios do MED. Neste âmbito, foram constituídas equipas e atribuídos papéis específicos aos alunos, destacando-se o papel do capitão³ (Siedentop, 1994). A atribuição destas responsabilidades foi introduzida de forma progressiva ao longo das aulas. Inicialmente, o EE foi o responsável pela explicação das tarefas, pela orientação da sua execução e pela modelação do tipo de feedback a fornecer. À medida que os alunos foram demonstrando maior compreensão e capacidade de organização, o capitão, instruído pelo EE, passou a assumir a condução dos exercícios e a orientar os colegas.

³ Os capitães foram sempre os mesmos alunos durante a aplicação do MED

Neste processo, o capitão foi incentivado a fornecer feedback com base na intencionalidade das tarefas, promovendo a correção dos erros e a melhoria do desempenho dos colegas. Esta evolução permitiu desenvolver competências de comunicação, liderança e entreajuda, ao mesmo tempo que reforçou a responsabilidade individual e coletiva no processo de aprendizagem. Este tipo de abordagem está alinhado com perspectivas de ensino centrado no aluno, que defendem a adaptação progressiva do apoio pedagógico às necessidades dos alunos, promovendo a sua autonomia e capacidade de regulação da aprendizagem (Farias & Mesquita, 2024).

Importa salientar que, apesar desta transferência de responsabilidades, o EE manteve sempre um papel de supervisão e regulação da prática, garantindo a qualidade da informação transmitida e assegurando o esclarecimento de dúvidas sempre que necessário. A título de exemplo, refira-se que, durante a realização das tarefas, o EE procedia à monitorização contínua da atividade, analisando se os alunos estavam a interpretar e a aplicar corretamente as instruções previamente fornecidas, intervindo sempre que necessário para clarificar e reajustar a execução, assegurando a regulação do processo de ensino-aprendizagem (Farias et al., 2022).

Deste modo, a promoção da autonomia implicou a participação ativa dos alunos na organização, monitorização e ajustamento do seu próprio processo de aprendizagem. Esta evolução refletiu-se, nomeadamente, num maior envolvimento dos alunos, numa maior responsabilidade pelas tarefas propostas e numa melhoria da qualidade das aprendizagens realizadas.

Aprender o jogo, jogando

Na UD de Voleibol, a intervenção pedagógica foi orientada pelos princípios das abordagens centradas na compreensão do jogo (Farias et al., 2025), operacionalizadas através do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) (Mesquita et al., 2015). A opção por este modelo resultou da necessidade de responder às dificuldades evidenciadas pela turma ao nível da continuidade das ações, da organização coletiva e da tomada de decisão em contexto de jogo (Graça & Mesquita, 2013),

Primeiramente, foram privilegiadas situações de caráter cooperativo, integradas na lógica progressiva do modelo, com o objetivo de facilitar a continuidade da bola e a compreensão da sequência funcional do jogo (receção, distribuição e ataque). Para tal, foram introduzidas adaptações como a retenção momentânea da bola no primeiro

contacto, permitindo aos alunos dispor de mais tempo para decidir a ação seguinte e reorganizar-se para a continuidade da jogada. Esta modificação revelou-se fundamental para reduzir o número de erros consecutivos, aumentar o tempo de jogo efetivo e promover a participação ativa de todos os alunos.

À medida que os alunos foram demonstrando maior controlo da bola e compreensão da lógica do jogo, foram introduzidas situações com oposição em contextos reduzidos, nomeadamente o 2x2 e o 3x3. Estas formas de jogo permitiram aumentar o número de contactos com a bola, facilitar a leitura das situações e promover uma maior intervenção dos alunos no jogo, mantendo um nível de complexidade ajustado às suas capacidades.

Paralelamente, foram introduzidos constrangimentos pedagógicos, como a obrigatoriedade de realizar três toques antes de enviar a bola para o campo adversário, com o objetivo de promover a organização coletiva e a diferenciação de funções dentro da equipa. Estas adaptações permitiram aos alunos compreender a importância da sequência de ações e da cooperação entre colegas, ultrapassando a tendência inicial de interromper o jogo após o primeiro contacto.

Desta forma, a organização das tarefas foi sendo ajustada de forma progressiva às dificuldades evidenciadas pela turma, permitindo uma evolução na qualidade do jogo, nomeadamente ao nível da continuidade das ações, da ocupação do espaço e da tomada de decisão. Esta abordagem contribuiu para uma maior participação dos alunos e para uma compreensão mais consistente das dinâmicas coletivas da modalidade.

De forma semelhante, na UD de Andebol, a intervenção pedagógica foi igualmente orientada pelos princípios das abordagens baseadas no jogo, privilegiando a aprendizagem através de situações representativas do contexto real de jogo. Neste sentido, foram implementadas tarefas que promoviam a tomada de decisão e a leitura das situações, como o exercício de 2x1, no qual os alunos tinham de ultrapassar o defensor através da criação de linhas de passe, dando posteriormente continuidade à ação com uma situação de transição ataque-defesa. Esta dinâmica permitiu trabalhar não só a resolução de problemas em superioridade numérica, mas também a adaptação rápida às mudanças de função em jogo.

Foi também utilizado um exercício de 2x2+2, no qual um dos alunos desempenhava a função de pivot numa zona delimitada, possibilitando a simulação de situações reais de jogo e incentivando a ligação com o pivot. Esta organização promoveu a compreensão

dos princípios táticos, a ocupação do espaço e a tomada de decisão em função das ações dos colegas e adversários, contribuindo para uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

Assim, em ambas as modalidades, a intervenção pedagógica assentou numa lógica de progressão e adaptação das tarefas às necessidades dos alunos, promovendo uma aprendizagem centrada na compreensão do jogo, na participação ativa e no desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão em contexto.

3.3.4. Criar um clima motivacional positivo

Numa fase inicial da PES, foi possível constatar que a turma apresentava níveis reduzidos de motivação e de envolvimento nas aulas de EF, evidenciando alguma apatia face às tarefas propostas e uma participação pouco consistente. Perante esta realidade, tornou-se necessário ajustar a intervenção pedagógica, com o objetivo de criar aulas mais dinâmicas, significativas e capazes de aumentar o compromisso dos alunos com as atividades.

À medida que o processo de ensino-aprendizagem foi evoluindo, verificou-se que os alunos já apresentavam níveis de organização, autonomia e compreensão das tarefas que permitiam a introdução de estratégias pedagógicas mais centradas no aluno. Procurou-se, então, promover um maior envolvimento, responsabilidade e participação ativa, através da criação de um contexto de prática mais próximo da realidade desportiva, potenciando o entusiasmo e o compromisso dos alunos.

Face a estas necessidades, recorreu-se ao MED, proposto por Siedentop (1994), enquanto estratégia pedagógica aplicada na UD de badminton. Este modelo caracteriza-se pela criação de contextos de aprendizagem mais autênticos, nos quais os alunos assumem um papel ativo, participando de forma mais envolvida e responsável no processo de ensino-aprendizagem.

A sua implementação baseou-se na adaptação dos principais elementos do modelo à realidade da turma, com o objetivo de tornar as aulas mais motivadoras e significativas.

3.3.5. Formação de equipas, construção de identidade e época desportiva

Foram constituídas quatro equipas equilibradas, que se mantiveram estáveis ao longo das aulas. Posteriormente, os alunos definiram elementos identitários, como o nome da equipa, o respetivo grito ou mote e a criação de um emblema, estratégia que permitiu

reforçar o sentido de pertença, a coesão grupal e o envolvimento emocional dos alunos nas atividades propostas, como comprovaram, por exemplo, na estratégia que adotaram no evento culminante.

As aulas foram organizadas segundo a lógica de uma época desportiva, permitindo estruturar o processo de ensino de forma contínua e com objetivos progressivos. Esta organização contribuiu para dar maior sentido às aulas, criando uma sequência lógica de atividades e promovendo o envolvimento dos alunos ao longo do tempo (Siedentop et al., 2019).

Estrutura competitiva, regulamento, evento culminante e festividade

A componente competitiva foi introduzida de forma progressiva ao longo das aulas. Num momento inicial, verificou-se que a atribuição direta de pontuação em algumas tarefas prévias ao jogo 1x1 levava os alunos a focarem-se excessivamente no resultado, descurando os critérios de êxito das tarefas. Face a esta situação, procedeu-se a uma reorganização da estratégia, passando a competição a ocorrer maioritariamente na fase final das aulas. Esta alteração permitiu garantir um melhor equilíbrio entre a aprendizagem e a competição.

Simultaneamente, foi elaborado um regulamento específico da modalidade, com o objetivo de assegurar a organização, a equidade e a compreensão das regras por parte dos alunos. Este regulamento incluiu critérios de pontuação, regras de funcionamento das equipas e penalizações associadas a comportamentos como atrasos, o que contribuiu para uma melhoria da pontualidade, assiduidade e do compromisso dos alunos.

A competição foi estruturada sob a forma de campeonato, em modelo “todos contra todos”, incentivando a participação contínua e o envolvimento das equipas ao longo das aulas. A fase final foi organizada sob a forma de competição em modelo eliminatório, incluindo meias-finais e final, conferindo maior significado à experiência vivida pelos alunos. Para além da vertente competitiva, foram atribuídos prémios relacionados com o desempenho das equipas e com o fair-play, promovendo uma valorização não apenas dos resultados, mas também das atitudes e comportamentos demonstrados ao longo das aulas.

3.4. Avaliação

A avaliação assume um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem em EF, na medida em que permite não apenas aferir o nível de desempenho dos alunos, mas

também orientar e melhorar continuamente o ensino. Deve ser entendida como um processo contínuo, sistemático e integrado, que contribui para a regulação das práticas pedagógicas e para a promoção de aprendizagens significativas.

Através da avaliação, o professor recolhe informação essencial sobre o progresso dos alunos, podendo ajustar estratégias, conteúdos e metodologias às suas necessidades. Neste sentido, a avaliação desempenha uma função reguladora, sendo determinante para a construção de um ensino mais eficaz e centrado no aluno. Para além disso, a integração de processos como a autoavaliação promove a participação ativa dos alunos, incentivando a reflexão e a responsabilização pelo seu próprio percurso de aprendizagem.

Importa também considerar as diferentes funções da avaliação ao longo do processo educativo: a Avaliação Diagnóstica (AD), que permite conhecer o ponto de partida dos alunos; a Avaliação Formativa (AF), que acompanha e orienta o desenvolvimento das aprendizagens; e a Avaliação Sumativa (AS), que certifica os resultados alcançados. A articulação entre estas dimensões contribui para uma maior coerência, consistência e eficácia do processo de ensino-aprendizagem (Fernandes, 2005).

Por fim, a avaliação deve basear-se em critérios claros, objetivos e transparentes, assegurando princípios de justiça e equidade. Quando bem estruturada, constitui um elemento essencial para a melhoria das aprendizagens e para a qualidade do ensino, assumindo-se como um pilar central da prática pedagógica em Educação Física.

3.4.1. Avaliação diagnóstica

A AD assume um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que permite identificar o nível inicial dos alunos e orientar o planeamento pedagógico de forma adequada. Esta modalidade de avaliação constitui um instrumento fundamental para ajustar o ensino às características dos alunos, possibilitando a definição de objetivos realistas e a seleção de estratégias pedagógicas mais eficazes, promovendo aprendizagens mais significativas (Fernandes, 2005).

No contexto da prática pedagógica, o NE, em articulação com o PC, optou por realizar a AD na primeira aula de cada modalidade, com o objetivo de aferir o nível dos alunos, tanto ao nível da aptidão motora como do conhecimento das regras do jogo. O principal propósito consistiu em ajustar os conteúdos e as tarefas das aulas subsequentes em função das necessidades identificadas.

Para a operacionalização deste processo, foram elaboradas fichas de AD organizadas por níveis de desempenho introdutório, elementar e avançado, adaptadas a cada modalidade e contemplando os aspetos técnicos e táticos específicos. Este procedimento permitiu obter uma visão global do nível dos alunos e da turma, facilitando a sua organização por níveis de desempenho.

Inicialmente, revelou-se desafiante avaliar e aferir o nível de todos os alunos de forma eficaz. No entanto, ao longo do ano letivo, a experiência adquirida e a familiarização com os instrumentos de avaliação tornaram o processo mais consistente e exequível. Na verdade, um maior conhecimento da turma contribuiu para tornar a avaliação mais rigorosa e ajustada, permitindo um planeamento pedagógico mais adequado às necessidades dos alunos e ao contexto específico da turma.

3.4.2. Avaliação formativa

De acordo com Fernandes (2005), a AF assume um papel determinante no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que permite acompanhar, de forma contínua, o progresso dos alunos, identificando dificuldades e orientando a melhoria das aprendizagens. Esta modalidade de avaliação centra-se no feedback ao aluno e na regulação do ensino, contribuindo para um processo mais eficaz, ajustado e orientado para o desenvolvimento de competências.

No decorrer da prática pedagógica, a AF foi, regra geral, implementada a meio de cada UD, numa fase em que os alunos já evidenciavam progressos no seu desempenho. Esta opção permitiu não só monitorizar a evolução das aprendizagens, mas também sustentar posteriormente a AS, tornando-a mais criteriosa e fundamentada.

Para operacionalizar este processo, era atribuída uma classificação indicativa com base no desempenho demonstrado naquele momento, não assumindo um carácter classificativo formal, mas sim uma função orientadora. Para além disso, era realizada uma reflexão conjunta com o PC e o NE, possibilitando a análise do processo de ensino-aprendizagem e o reajustamento das estratégias pedagógicas.

Desta forma, a AF assumiu uma função essencial de regulação do processo educativo, permitindo identificar dificuldades específicas dos alunos e promover ajustamentos pedagógicos que favorecessem o desenvolvimento das competências técnicas e táticas das diferentes modalidades. O feedback fornecido era claro, específico e construtivo, contribuindo para uma maior consciencialização dos alunos relativamente

ao seu desempenho. Assim, esta modalidade de avaliação estabeleceu uma ligação direta com a AS, funcionando como um elemento preparatório e facilitador, garantindo maior coerência, consistência e rigor em todo o processo avaliativo.

3.4.3. Avaliação Sumativa

De acordo com Fernandes (2005), a AS assume um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que permite aferir o nível de consolidação das aprendizagens no final de um determinado período de ensino. Esta avaliação traduz-se numa apreciação global e formal do desempenho dos alunos, sendo essencial para a certificação das competências adquiridas e para a atribuição de uma classificação final, devendo, contudo, assentar num processo contínuo e sustentado de recolha de informação ao longo do tempo.

No contexto da prática pedagógica, a AS foi realizada no final de cada UD, coincidindo com o término da lecionação de cada modalidade, com o objetivo de aferir a consolidação dos conteúdos abordados. Apesar de se tratar de um momento final, esta avaliação foi construída com base num processo contínuo, sustentado na observação sistemática, nos registos de empenho e nos progressos evidenciados pelos alunos ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, a classificação final resultou de um processo acumulativo, promovendo maior fiabilidade, equidade e justiça na avaliação. Para a operacionalização da AS, foi utilizada uma ficha de registo em formato binário, elaborada em Microsoft Excel e fornecida pelo PC, que integrava diferentes dimensões: atividades físicas, aptidão física, conhecimentos, atitudes e valores. Esta ferramenta permitia calcular automaticamente a classificação final por período, facilitando a quantificação da avaliação e garantindo maior objetividade no processo avaliativo. Importa ainda referir que a ficha de AD serviu de base para a AS, sendo a classificação atribuída em função do nível de desempenho alcançado pelos alunos ao longo da UD.

Relativamente às modalidades lecionadas, foi também avaliada a componente cognitiva através da aplicação de um teste de conhecimentos em plataforma digital, denominada Intuitivo, com o objetivo de aferir a compreensão dos conteúdos teóricos e das regras das modalidades. Esta abordagem reforça a importância de uma avaliação abrangente e multidimensional no contexto da Educação Física.

3.4.4. Autoavaliação

A autoavaliação assume um papel fundamental no desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica dos alunos, permitindo-lhes refletir sobre o seu desempenho, identificar dificuldades e reconhecer progressos, tal como defende Fernandes (2005). Este processo promove uma maior responsabilização pelo percurso de aprendizagem, contribuindo para a formação de alunos mais conscientes, ativos e envolvidos no processo educativo.

No contexto da prática pedagógica, a autoavaliação foi realizada no final de cada período letivo, através de um formulário digital criado na plataforma *Google Forms*. O acesso a este instrumento era realizado pelos alunos mediante a leitura de um código QR, que os direcionava para a respetiva ficha de autoavaliação.

Este procedimento permitiu aos alunos refletirem de forma estruturada sobre o seu desempenho nas diferentes dimensões da disciplina, nomeadamente ao nível das competências técnicas, do empenho e das atitudes demonstradas. Posteriormente, as classificações atribuídas pelos alunos foram analisadas em articulação com as avaliações do professor, com o intuito de sustentar e conferir maior fiabilidade às classificações finais.

Este processo possibilitou uma melhor compreensão da perceção dos alunos relativamente ao seu desempenho, contribuindo para a construção de um processo de avaliação mais justo, transparente e participativo. Além disso, a autoavaliação revelou-se um instrumento relevante na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, permitindo ajustar as práticas pedagógicas com base no feedback dos alunos e na forma como estes percecionam o seu próprio percurso de aprendizagem.

3.5. Aptidão física

A Aptidão Física (AP) assume um papel central na disciplina de EF no ensino secundário, particularmente no 12.º ano, enquanto etapa final da escolaridade obrigatória e momento privilegiado para consolidar hábitos de vida saudáveis. De acordo com as orientações das AE de EF, a intervenção pedagógica deve promover o desenvolvimento das diferentes componentes da AP. Deste modo, trabalhamos as capacidades motoras condicionais nomeadamente a resistência aeróbia, a força, a flexibilidade, velocidade e as

capacidades motoras coordenativas particularmente a agilidade, coordenação e equilíbrio, de forma ajustada às características individuais dos alunos.

Neste nível de ensino, mais do que a simples melhoria do desempenho físico, pretende-se que os alunos compreendam a importância da AP para a saúde e o bem-estar, adquirindo competências que lhes permitam planejar, realizar e avaliar a sua própria atividade física de forma autónoma e informada. Assim, a escola desempenha um papel determinante na formação de jovens fisicamente literados, capazes de integrar a prática regular de exercício no seu quotidiano.

Deste modo, a principal importância da AP no contexto escolar reside na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis a longo prazo, contribuindo não só para a prevenção de doenças associadas ao sedentarismo, mas também para o desenvolvimento pessoal, social e emocional dos alunos.

No contexto da prática pedagógica, o desenvolvimento da AP foi operacionalizado, em parte, através da implementação de tarefas parcelares realizadas em paralelo com a atividade principal da aula. Sempre que a natureza do exercício não exigia a participação simultânea de todos os alunos, aqueles que se encontravam momentaneamente fora da atividade principal eram envolvidos em tarefas específicas de aptidão física, garantindo elevados níveis de empenhamento motor.

A princípio, verificaram-se dificuldades na articulação destas tarefas com o restante funcionamento da aula. Estas dificuldades estiveram associadas, sobretudo, à reduzida adesão dos alunos e à sua pouca familiarização com os exercícios propostos, o que comprometia a qualidade da execução e a eficácia das tarefas.

Face a este cenário, foram introduzidas estratégias de melhoria com o objetivo de estruturar e otimizar a participação dos alunos. Para tal, foram colocadas folhas em cada estação com a descrição dos exercícios e respetivos critérios de êxito, promovendo uma maior autonomia e compreensão das tarefas. Adicionalmente, uma aluna com dispensa da prática assumiu a responsabilidade de controlar o tempo e gerir as transições entre estações, contribuindo para uma maior organização e fluidez da dinâmica da aula. Estas adaptações revelaram-se fundamentais para o aumento do envolvimento dos alunos e para a eficácia do trabalho desenvolvido ao nível da AP.

4. Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade

A participação na escola e a relação com a comunidade constituem dimensões essenciais da PES, enquadrando-se no conjunto de atividades não letivas previstas. Estas atividades visaram promover uma integração ativa do EE na dinâmica escolar, incentivando o envolvimento em projetos, eventos e iniciativas que vão além do contexto da aula. Em articulação com este propósito, reforçaram a ligação entre a escola e a comunidade local, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais, profissionais e cívicas. No âmbito da EF, esta participação assumiu particular relevância na promoção, junto dos alunos, de estilos de vida saudáveis e no incentivo à prática desportiva, quer em contextos formais, como o corta-mato, quer informais, como a visita de estudo: “Entre Ondas e Remadas”. O ponto 6.1 oferece uma perspetiva geral sobre as atividades e dinâmicas realizadas na comunidade educativa, enquanto o ponto 6.2 apresenta, de uma forma detalhada, cada atividade e o modo como se concretizou.

4.1. Perspetiva geral sobre as atividades realizadas pelo EE no ano letivo 2025/2026

Apresentam-se seguidamente as atividades em que o EE esteve presente e colaborou para a sua concretização:

- Dia Europeu do Desporto Escolar;
- Dia Internacional da Pessoa com Deficiência;
- Corta-Mato Escolar;
- Serra da Estrela;
- Xico Inter Classes Olympics;
- Visita de estudo: “Entre Ondas e Remadas”.

A tabela 3 apresenta um resumo sintético as atividades, indicando a data da realização, as funções desempenhadas e o respetivo contributo para o desenvolvimento profissional.

Tabela 3. Atividades e dinâmicas escolares.

Atividades	Datas (período)	Funções desempenhadas	Contributo para o desenvolvimento profissional
Dia Europeu do Desporto Escolar	26/09/2025 (1º período)	Planear e preparar um circuito de aptidão física. Assumir a responsabilidade por uma estação de aptidão física.	Desenvolvimento da capacidade de planeamento e gestão.
Dia Internacional da Pessoa com Deficiência	04/12/2025 (1º período)	Organizar e planear uma atividade de Basquetebol em cadeira de rodas em parceria com a APD-Braga. Criar cartazes e realizar a divulgação nas redes sociais da página Xico Energy.	Desenvolvimento da capacidade de planeamento e organização. Desenvolvimento da capacidade de comunicação e divulgação.
Corta-Mato Escolar	09/01/2026 (2º período)	Ajudar na montagem do percurso com fitas. Orientar os alunos numa zona do percurso. Apoiar na arrumação do material.	Desenvolvimento de competências de liderança e coordenação. Desenvolvimento de competências relativas ao trabalho colaborativo.
Serra da Estrela	10/02/2026 – 11/02/2026 (2º período)	Colaborar com os docentes na organização e logística da viagem. Orientar os alunos relativamente aos horários a cumprir.	Desenvolvimento das habilidades de gestão, organização, comunicação e liderança. Reforço das relações pedagógicas entre professores e alunos.
Xico Inter Classes Olympics	13/03/2026 23/03/2026 24/03/2026 27/03/2026 (2º período)	Colaborar com os docentes na organização e logística da atividade. Apresentar a cerimónia de abertura. Organizar a prova de Orientação do 12ºano.	Desenvolvimento das habilidades de gestão, organização, comunicação e liderança. Reforço das relações pedagógicas entre professores e alunos.
Orientação: À descoberta da liberdade	24/04/2026 (3º período)	Ajudar na organização das missões. Explicar ao núcleo de estágio de História como trabalhar com o goosechase.	Desenvolvimento de competências de interação e colaboração interdepartamental. Desenvolvimento e partilha de conhecimento com outros estudantes estagiários.
Visita de Estudo: “Entre Ondas e Remadas”	02/06/2026 (3º período)	Elaborar o cartaz e outros documentos. Participar na organização e logística da atividade. Orientar os alunos, seguindo a planificação das atividades.	Desenvolvimento da capacidade de planeamento e gestão. Reforço da ligação pedagógica entre a comunidade escolar (professores e alunos).

4.2. Perspetiva particular sobre as atividades realizadas

4.2.1. Xico Energy

No âmbito das atividades desenvolvidas, procedeu-se à criação e dinamização da página de Instagram Xico Energy, com o objetivo de promover e divulgar a disciplina de Educação Física no contexto escolar. A gestão desta página ficou a cargo dos diferentes Núcleos de Estágio (NEs) da área disciplinar.

Desde o início da PES, o PC destacou a relevância desta iniciativa, clarificando os seus objetivos e a sua finalidade. No seio do nosso NE, definiu-se como principal propósito a partilha de desafios, experiências, conquistas e diversas atividades relacionadas com o desporto e a atividade física. Paralelamente, a página constituiu-se como um meio de aproximação entre a disciplina e a comunidade escolar.

A gestão da conta foi assegurada pelos três NEs, sendo as publicações realizadas de acordo com a pertinência atribuída por cada núcleo, incluindo a divulgação de notícias, atividades internas ou iniciativas conjuntas. Procurou-se, deste modo, garantir o envolvimento de todos os intervenientes, assegurando simultaneamente a continuidade do trabalho desenvolvido por anteriores EEs.

A página Xico Energy revelou-se uma estratégia eficaz na promoção da escola e da disciplina de EF. Através deste meio digital, procurou-se fomentar uma relação de proximidade positiva entre a comunidade escolar e os docentes, contribuindo para o desenvolvimento da cultura desportiva dos alunos e promovendo aprendizagens significativas na área da EF.

4.2.2. Dia Europeu do Desporto

No dia 26 de setembro, assinalou-se o Dia Europeu do Desporto na EC. No âmbito desta celebração, foi proporcionada a todos os alunos que tiveram aula de EF nesse dia a oportunidade de participar em diversas atividades físicas e desportivas, dinamizadas nos respetivos espaços destinados à disciplina.

Aos NEs foi atribuída a responsabilidade de planear, implementar e monitorizar um circuito de AP. Este circuito foi estruturado por estações, cada uma com uma componente temporal previamente definida, permitindo que todos os alunos vivenciassem diferentes exercícios de forma dinâmica, organizada e sequencial.

O trabalho colaborativo entre os três NEs revelou-se bastante positivo, destacando-se a articulação eficaz dos exercícios propostos, com o objetivo de envolver diferentes grupos musculares e promover o aumento da frequência cardíaca. A atividade decorreu ainda com acompanhamento musical, o que contribuiu significativamente para a criação de um ambiente mais motivador e envolvente para os alunos.

De um modo geral, a iniciativa revelou-se bem-sucedida, promovendo uma participação ativa e positiva dos alunos, bem como a sensibilização para a importância da prática regular de atividade física e desportiva no quotidiano.

4.2.3. Dia Internacional da Pessoa com Deficiência

No dia 4 de dezembro, no âmbito da celebração do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, o NE promoveu uma atividade com o objetivo de sensibilizar os alunos para a inclusão e para as capacidades das pessoas com deficiência. Para o efeito, foi convidada a Associação Portuguesa de Deficientes de Braga (APD Braga), que dinamizou uma sessão de basquetebol em cadeira de rodas, proporcionando aos alunos uma experiência enriquecedora e diferenciadora.

A atividade foi inicialmente dirigida a uma turma do 12.º ano, devido a constrangimentos de horário associados à disponibilidade da associação convidada. No entanto, outros alunos que se encontravam em aula de EF tiveram igualmente a oportunidade de participar e experimentar a modalidade, assim como alunos de outras turmas que, não tendo tido aula nesse período, fizeram questão de estar presentes e assistir à atividade. Este alargamento contribuiu para um impacto mais significativo no contexto escolar, tratando-se de uma atividade de carácter inovador para a maioria dos participantes.

Durante a sessão, os alunos puderam vivenciar algumas das dificuldades associadas à prática desportiva em cadeira de rodas, nomeadamente ao nível da mobilidade e coordenação, compreendendo melhor os desafios enfrentados por pessoas com limitações nos membros inferiores. A presença de atletas experientes, incluindo jogadores que representam a seleção nacional, revelou-se fundamental, não só pela partilha de testemunhos de superação, mas também pela explicação das regras da modalidade e pela demonstração de técnicas de deslocação e controlo da cadeira de rodas.

Em suma, a atividade revelou-se extremamente positiva, promovendo a sensibilização dos alunos para a inclusão, o respeito pela diferença e a valorização das

capacidades individuais. Para além do desenvolvimento de competências motoras, contribuiu também para a formação pessoal e social dos alunos, reforçando a importância da prática desportiva como meio de integração e superação.

4.2.4. Corta-Mato Escolar

No dia 9 de janeiro, o agrupamento da EC organizou o Corta-Mato Escolar, um evento que contou com a participação de alunos do 5.º ao 12.º ano de escolaridade.

A atividade foi dinamizada pelo grupo disciplinar de EF, com a colaboração dos EEs, tendo decorrido no Castelo de Guimarães e no Campo de São Mamede, locais que proporcionaram condições adequadas à realização da prova.

Ao NE foi atribuída a responsabilidade de proceder à montagem do percurso, através da colocação de fitas e grades delimitadoras, bem como ao controlo das provas e à orientação dos alunos ao longo do percurso, assegurando a sua correta circulação em pontos estratégicos. No final da atividade, colaboramos ainda na recolha e arrumação do material utilizado.

Importa salientar o excelente trabalho de equipa desenvolvido pelo grupo disciplinar de EF e pelos EEs e ainda o ambiente de boa disposição vivido ao longo do evento, fatores que contribuíram para a celebração de mais um momento significativo de promoção da atividade física e do desporto no contexto escolar.

4.2.5. Serra da Estrela

A atividade na Serra da Estrela é realizada há vários anos pelo grupo disciplinar de EF, sendo destinada às turmas do 12.º ano. No presente ano letivo, decorreu no mês de fevereiro, nos dias 10 e 11, para as turmas acompanhadas pelo meu NE. No entanto, devido às condições meteorológicas adversas verificadas nas datas inicialmente previstas, outras turmas realizaram a atividade apenas no mês de março.

Importa referir que a viagem não decorreu totalmente conforme o planeado, uma vez que as condições climáticas impediram a realização das atividades previstas para o segundo dia. No primeiro dia, após a chegada, os alunos participaram na atividade de patinagem no gelo, como inicialmente planeado. Contudo, no dia seguinte, a estância de ski encontrava-se encerrada devido ao mau tempo, impossibilitando a prática dos desportos de neve.

Apesar destes constrangimentos, este tipo de experiências revela-se de grande importância, tanto ao nível do desenvolvimento pessoal dos alunos como do crescimento profissional dos docentes e EEs, visto motivar a adaptação a contextos imprevistos e a gestão de situações adversas.

Em síntese, embora a atividade não tenha decorrido na totalidade conforme o planeado, constituiu uma experiência enriquecedora. Ainda assim, considera-se que teria sido mais proveitosa caso os alunos tivessem tido a oportunidade de realizar todas as atividades previstas, nomeadamente as relacionadas com os desportos de neve.

4.2.6. Xico Inter Classes Olympics – V Edição

Foram dias marcados por uma intensa vivência desportiva, caracterizados pela energia, entusiasmo, espírito competitivo e momentos memoráveis. Nos dias 13, 23, 24 e 27 de março de 2026, a EC promoveu mais uma edição do *Xico Inter Classes Olympics*, integrada na XLV Semana Aberta da escola, envolvendo toda a comunidade educativa numa dinâmica entusiasta, rica em cor e espírito desportivo, inspirada nos valores dos Jogos Olímpicos.

No primeiro dia, teve início o torneio de basquetebol (3x3), que decorreu com grande emoção e participação por parte dos alunos. O segundo dia ficou marcado pela cerimónia de abertura, na qual desempenhei a função de apresentador do evento, que contou com o desfile das bandeiras representativas das turmas, acompanhado pela atuação da banda “VIMABRASS”, composta por alunos da escola. Após este momento simbólico, iniciaram-se as provas de orientação organizadas pelos NEs – cada núcleo ficou responsável por um ano –, bem como as provas de ginástica de solo e acrobática, as provas de velocidade e o torneio de voleibol 6x6.

No terceiro dia, realizou-se o torneio de padel, no qual os alunos se deslocaram ao recinto com elevado nível de motivação e entusiasmo. Por fim, no quarto e último dia, tiveram lugar as fases finais do torneio de basquetebol 3x3, culminando com a cerimónia de encerramento.

Ao longo destes dias, destacou-se um ambiente de *fair play*, competição saudável, superação e convívio, promovendo-se os valores olímpicos do respeito, da solidariedade, da tolerância, da inclusão e da aceitação de todos no contexto desportivo.

De um modo geral, a atividade revelou-se extremamente positiva, promovendo não só a prática desportiva, mas também o desenvolvimento de competências sociais e valores

fundamentais nos alunos, contribuindo para o reforço do espírito de comunidade e da identidade escolar.

4.2.7. Orientação: À descoberta da Liberdade

No dia 24 de abril de 2026, no âmbito da celebração do 25 de Abril, foi desenvolvida uma atividade de orientação dirigida a duas turmas de 12ºano, em articulação com o NE de História. Esta iniciativa teve como principal objetivo assinalar uma data marcante da história nacional, promovendo, simultaneamente, a participação ativa dos alunos através de uma dinâmica interdisciplinar.

A colaboração entre os NEs foi determinante na conceção e operacionalização da atividade, particularmente no processo de criação das missões na plataforma *Goosechase*, utilizada para a organização e dinamização dos desafios propostos aos alunos. Através desta ferramenta digital, foi possível estruturar tarefas relacionadas com o 25 de Abril, promovendo a articulação entre conteúdos históricos com uma componente prática e dinâmica, associada à orientação.

Esta atividade evidenciou de forma clara a relevância do trabalho colaborativo entre diferentes áreas disciplinares, permitindo a partilha de conhecimentos, estratégias e responsabilidades entre NEs. Para além de contribuir para a valorização da interdisciplinaridade, reforçou também o papel da escola enquanto espaço privilegiado de participação e cooperação, bem como de promoção e preservação da memória histórica.

4.2.8. Entre Ondas e Remadas

A visita de estudo designada “Entre Ondas e Remadas” realizou-se no dia 2 de junho, em Vila do Conde, envolvendo alunos do 12.º ano. A atividade foi organizada pelo NE 3 e pelo NE 2, tendo como principais objetivos promover o convívio e a partilha de experiências entre alunos e professores, num contexto informal, e incentivar a prática de atividade física em ambiente natural, de carácter recreativo e lúdico.

A atividade principal consistiu na prática de canoagem, dinamizada pelo Clube Fluvial Vilacondense, proporcionando aos alunos uma experiência diferenciadora em meio aquático. Em paralelo, foram disponibilizadas outras atividades desportivas, nomeadamente voleibol de praia, *street basket* e futebol, organizadas em regime rotativo, com base em grupos previamente definidos, o que permitiu a todos os alunos o contacto com diferentes modalidades e promoveu a diversificação de experiências motoras.

Durante os momentos livres, os alunos tiveram ainda a oportunidade de usufruir do espaço de praia, sempre em condições de segurança e sob supervisão dos professores responsáveis, o que contribuiu para a manutenção de um ambiente controlado, mas simultaneamente descontraído e propício à socialização.

Enquanto EE, estive envolvido na organização e preparação da atividade, tendo, posteriormente, acompanhado um grupo de alunos ao longo das diferentes atividades e momentos do dia. Nesse contexto, procurei incentivar a participação ativa e a adesão à prática desportiva.

Globalmente, esta experiência revelou-se extremamente enriquecedora. Por um lado, evidenciou um impacto positivo ao nível do reforço das relações interpessoais, da valorização da atividade física e do contacto com a natureza. Por outro, constituiu uma oportunidade relevante para o desenvolvimento profissional, permitindo a aquisição e consolidação de competências no âmbito da planificação, organização e dinamização de atividades desta natureza, fundamentais para futura prática pedagógica.

5. Área 3 - Desenvolvimento Profissional

De acordo com as Normas Orientadoras do Estágio Profissional, esta área integra um conjunto de experiências relevantes para o desenvolvimento da competência profissional, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Neste sentido, assume particular importância o fortalecimento do sentido de pertença e identidade profissional, bem como a valorização da reflexão crítica sobre a prática. O desenvolvimento profissional é, assim, entendido como um processo contínuo, sustentado na análise das situações vivenciadas, na experiência e na capacidade de questionamento, promovendo uma postura consciente e evolutiva face à intervenção pedagógica. Neste âmbito, o presente capítulo centra-se exclusivamente no estudo desenvolvido ao longo do estágio, enquanto elemento fundamental para a consolidação de conhecimentos e competências.

5.1. Estudo: Modelo de Educação Desportiva e o envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física

5.1.1. Resumo

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Teve como objetivo analisar o envolvimento cognitivo, afetivo e comportamental dos alunos nas aulas de Educação Física lecionadas através do Modelo de Educação Desportiva (MED). O estudo decorreu numa turma do 12.º ano de uma escola secundária, durante uma unidade didática de Badminton composta por 8 aulas, implementada pelo estudante estagiário através dos princípios pedagógicos do MED. A turma era constituída por 24 alunos, tendo participado no estudo 5 alunos, sendo 3 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 17 e os 18 anos. A investigação assumiu uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, recorrendo a uma entrevista semiestruturada realizada no final da unidade didática. Os dados recolhidos foram analisados através da análise temática, permitindo identificar padrões de significado nos discursos dos alunos. No contexto da implementação do MED, foram utilizadas equipas persistentes, competição formal regular, inicialmente organizada em formato “todos contra todos”, e um evento culminante em formato de taça, promovendo decisões estratégicas dentro das equipas. Foram igualmente valorizadas a aprendizagem assistida pelos pares, através da

figura do capitão de equipa, a responsabilização dos alunos em diferentes papéis e uma instrução ampliada centrada na ligação entre a tomada de decisão e a seleção da ação técnica mais adequada ao contexto de jogo. Os dados mostram que os alunos sentiram que desenvolveram, durante a unidade didática de ensino, diferentes formas de envolvimento nas atividades de aula. Ao nível cognitivo, destacaram-se o desenvolvimento da compreensão tática, a tomada de decisão consciente no contexto de jogo, o pensamento estratégico coletivo e a compreensão funcional das regras através dos papéis desempenhados. Ao nível afetivo, verificaram-se aumentos da motivação, entusiasmo e sentimento de pertença à equipa, bem como o fortalecimento das relações interpessoais cooperativas. Surgiram também referências ao receio de julgamento e à dificuldade em lidar com a competição. Relativamente ao envolvimento comportamental, os alunos evidenciaram maior esforço, persistência, responsabilidade perante o grupo, participação ativa na organização do jogo e autonomia na gestão das tarefas dentro da equipa. Conclui-se, portanto, que o MED constituiu um contexto pedagógico favorável ao envolvimento dos alunos, promovendo experiências de aprendizagem mais significativas, participativas e centradas no aluno.

Palavras-chave: Modelos pedagógicos; envolvimento; formação de professores; badminton; investigação qualitativa

5.1.2. Abstract

This study was conducted as part of the Professional School Placement for the master's degree in physical education teaching in Primary and Secondary Education at *Faculdade de Desporto, Universidade do Porto*. Its aim was to analyse the cognitive, affective and behavioural engagement of pupils in Physical Education lessons taught using the Sports Education Model (MED). The study took place in a 12th-grade class at a high school, during a badminton teaching unit comprising eight lessons, delivered by the student trainee using the pedagogical principles of the MED. The class consisted of 24 students, with 5 students participating in the study: 3 females and 2 males, aged between 17 and 18. The research adopted a qualitative, interpretative approach, using a semi-structured interview conducted at the end of the teaching unit. The data collected were analysed using thematic analysis, enabling the identification of patterns of meaning in the students' discourse. In the context of implementing MED, persistent teams, regular formal competition, initially organised in a 'round-robin' format, and a culminating cup-style

event were used, promoting strategic decision-making within the teams. Peer-assisted learning was also valued, through the role of the team captain, the empowerment of students in different roles, and an expanded instruction focused on the link between decision-making and the selection of the technical action most appropriate to the game context. The data show that students felt they had developed, during the teaching unit, different forms of engagement in classroom activities. At the cognitive level, the development of tactical understanding, conscious decision-making in the context of the game, collective strategic thinking, and a functional understanding of the rules through the roles played stood out. At the affective level, there were increases in motivation, enthusiasm, and a sense of belonging to the team, as well as the strengthening of cooperative interpersonal relationships. References were also made to the fear of judgement and difficulty in coping with competition. Regarding behavioural engagement, the students showed greater effort, persistence, responsibility towards the group, active participation in organising the game, and autonomy in managing tasks within the team. It is concluded that the MED provided a pedagogical context conducive to student engagement, promoting more meaningful, participatory and student-centred learning experiences.

Keywords: Pedagogical models; engagement; teacher training; badminton; qualitative research

5.1.3. Introdução

A Educação Física, enquanto disciplina integrante do currículo escolar, assume um papel relevante na formação integral dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social. Para além da aquisição de competências técnicas e táticas, as aulas de Educação Física devem proporcionar experiências educativas promotoras da participação, da cooperação, da responsabilidade e da adoção de hábitos de prática física ao longo da vida. Neste sentido, a disciplina não deve ser entendida apenas como um espaço de execução motora, mas também como um contexto de aprendizagem, interação social e desenvolvimento pessoal.

Este estudo nasceu parcialmente da experiência profissional do estudante estagiário no contexto da PES, emergindo da necessidade de compreender de que forma a organização pedagógica das aulas poderia influenciar o envolvimento dos alunos. Ao longo da intervenção pedagógica, tornou-se evidente que a forma como os alunos

participavam nas aulas não dependia apenas da modalidade abordada, mas também da organização das tarefas, da existência de objetivos coletivos, da atribuição de responsabilidades e das oportunidades criadas para que os alunos cooperassem, tomassem decisões e assumissem um papel mais ativo no processo de aprendizagem. Esta preocupação ganhou maior relevância durante a unidade didática de badminton, lecionada através do MED, na qual se procurou compreender de que forma as dinâmicas de equipa, a competição formal, os papéis atribuídos aos alunos e a aprendizagem entre pares poderiam favorecer diferentes formas de envolvimento nas aulas de Educação Física.

Neste sentido, o conceito de *engagement*, traduzido neste estudo como envolvimento, constitui uma referência teórica relevante para compreender a forma como os alunos se implicam no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Fredricks et al. (2004), o envolvimento é um conceito multidimensional, composto por dimensões comportamentais, emocionais/afetivas e cognitivas. Esta perspetiva permite compreender que o aluno não se envolve apenas pela sua presença física ou participação motora, mas também pela forma como pensa, sente, decide, interage e se responsabiliza pelas tarefas propostas. No contexto específico da Educação Física, esta multidimensionalidade torna-se particularmente evidente, uma vez que o aluno é constantemente desafiado a tomar decisões, resolver problemas de jogo, cooperar com os colegas, lidar com emoções associadas à competição e participar ativamente nas situações de aprendizagem.

O MED apresenta-se como uma abordagem pedagógica particularmente relevante neste contexto, procurando aproximar a experiência escolar da lógica autêntica da prática desportiva. O modelo caracteriza-se pela organização das aulas em equipas persistentes, pela atribuição de papéis aos alunos, pela existência de competição formal, pelo registo de resultados e pela realização de um evento culminante. Estas características parecem favorecer uma maior participação dos alunos, uma vez que lhes atribuem responsabilidade, autonomia e envolvimento ativo na dinâmica da aula. Segundo Bessa et al. (2019), o MED favorece o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, como a cooperação, a liderança, a responsabilidade e as relações positivas entre pares. Por sua vez, Farias et al. (2015), referem que este modelo pedagógico pode potenciar o envolvimento dos alunos, a tomada de decisão e a compreensão do jogo.

Partindo desta problemática, o presente estudo procura analisar o envolvimento cognitivo, afetivo e comportamental dos alunos nas aulas de Educação Física lecionadas

através do MED, recorrendo às percepções dos próprios alunos recolhidas através de uma entrevista semiestruturada realizada no final da unidade didática de Badminton.

5.1.4. Revisão da Literatura

O envolvimento dos alunos tem sido considerado um indicador importante da qualidade das experiências educativas. Fredricks et al. (2004) apresentam o *engagement* como um conceito multidimensional, composto por dimensões comportamentais, emocionais e cognitivas. Esta perspetiva permite compreender que o envolvimento não se resume à presença ou à participação visível do aluno, incluindo também o interesse, a motivação, o investimento mental e a relação estabelecida com as tarefas escolares.

Bond and Bedenlier (2020) reforçam esta perspetiva ao salientarem que o envolvimento resulta da interação entre fatores individuais, sociais e contextuais. Assim, o envolvimento deve ser entendido como um processo dinâmico, influenciado pelo ambiente pedagógico, pelas relações estabelecidas na aula e pelas oportunidades dadas aos alunos para participarem de forma ativa e significativa.

No contexto específico da Educação Física, Hastie et al. (2022) defendem que o envolvimento deve ser analisado tendo em conta as particularidades da disciplina. A Educação Física envolve movimento, tomada de decisão, relação com pares, emoções associadas ao sucesso e ao insucesso, e participação em tarefas de natureza prática. Por isso, o envolvimento dos alunos não deve ser avaliado apenas pela execução motora, mas também pela forma como compreendem o jogo, tomam decisões, se motivam e interagem com os colegas.

Stringfellow et al. (2024) aprofundam esta ideia ao desenvolverem uma escala específica de envolvimento em Educação Física, contemplando dimensões comportamentais, cognitivas, emocionais e agentivas. Esta perspetiva é particularmente útil para o presente estudo, uma vez que as entrevistas realizadas aos alunos revelaram indicadores de participação, empenho, motivação, tomada de decisão, autonomia e responsabilidade dentro da equipa.

O envolvimento afetivo não se limita às emoções individuais dos alunos perante a aula, incluindo também o sentimento de pertença, o prazer, a satisfação e as interações positivas estabelecidas com colegas e professores. Neste sentido, aspetos como a cooperação, a interajuda e a identificação com a equipa podem ser compreendidos como

manifestações afetivas do envolvimento dos alunos, sobretudo em modelos pedagógicos que valorizam a organização em equipes e a interdependência positiva.

Relativamente ao MED, este caracteriza-se pela organização das aulas em torno de uma época desportiva, equipes persistentes, papéis atribuídos aos alunos, competição formal, registo de resultados e evento culminante. Esta estrutura confere aos alunos responsabilidades adicionais e promove uma participação mais ativa na dinâmica da aula. Farias et al. (2015) evidenciam que o MED pode favorecer o envolvimento no jogo, a tomada de decisão e a compreensão tática. Por sua vez, Bessa et al. (2019) destacam o potencial do MED no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, como a cooperação, a liderança, a responsabilidade e as relações positivas entre pares.

Deste modo, a literatura sugere que o MED pode constituir um contexto favorável ao envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física, especialmente quando promove autonomia, cooperação, sentido de pertença e responsabilidade coletiva. Esta relação justifica a pertinência do presente estudo, centrado na análise das perceções dos alunos relativamente ao seu envolvimento cognitivo, afetivo e comportamental durante uma unidade didática lecionada através deste modelo.

Tabela 4. Revisão da literatura.

Área	Artigo	País/Ano	Autores	Objetivo	Participantes	Análise de dados	Contributo para o estudo
Envolvimento geral	School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence	EUA, 2004	Fredricks, Blumenfeld & Paris	Clarificar o conceito de envolvimento escolar e as suas dimensões.	Não aplicável - revisão teórica.	Revisão da literatura.	Base para definir o envolvimento como multidimensional: comportamental, emocional/afetivo e cognitivo.
Envolvimento geral	Facilitating Student Engagement Through Educational Technology: Towards a Conceptual Framework	Alemanha/Austrália, 2019	Bond & Bedenlier	Desenvolver um enquadramento conceptual sobre <u>student engagement</u> , considerando fatores individuais, sociais e contextuais.	Não aplicável - artigo conceptual.	Revisão conceptual da literatura.	Reforça que o <u>engagement</u> depende de fatores cognitivos, afetivos, comportamentais, sociais e contextuais.
Envolvimento na Educação Física	Examining the Concept of Engagement in Physical Education	EUA, 2022	Hastie, Stringfellow, Johnson, Dixon, Hollett & Ward	Clarificar o conceito de envolvimento no contexto específico da Educação Física.	Não aplicável - artigo conceptual.	Revisão conceptual e análise teórica.	Liga o <u>engagement</u> à Educação Física, integrando dimensões comportamentais, cognitivas, emocionais e agentivas.
Envolvimento na Educação Física	The Development of an Engagement in Physical Education Scale	EUA/Portugal, 2024	Stringfellow, Wang, Farias & Hastie	Desenvolver e validar uma escala específica para avaliar o envolvimento em Educação Física.	231 alunos do 8.º e 9.º anos.	Análise quantitativa com análise fatorial confirmatória.	Operacionaliza o envolvimento em EF nas dimensões comportamental, cognitiva, emocional e agentiva.

5.1.5. Objetivo do estudo

5.1.5.1. Objetivo geral

Analisar o envolvimento cognitivo, afetivo e comportamental dos alunos nas aulas de Educação Física lecionadas através do MED na unidade didática de Badminton.

5.1.5.2. Objetivos específicos

- Identificar indicadores de envolvimento cognitivo.
- Analisar o envolvimento afetivo dos alunos.
- Compreender de que forma influenciou o envolvimento comportamental dos alunos.
- Relacionar as perceções dos alunos com as características pedagógicas.

5.1.6. Metodologia

Participantes

O estudo foi realizado com alunos de uma turma do 12.º ano de uma escola secundária, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, desenvolvida na Escola Cooperante. A turma era constituída por 24 alunos, com idades compreendidas entre os 17 e os 18 anos. Para a realização da entrevista semiestruturada foram considerados 5 alunos, sendo 3 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, procurando recolher perceções diversificadas relativamente à experiência vivida durante a unidade didática de Badminton. Esta opção permitiu aceder a diferentes discursos e formas de participação no contexto das aulas e das dinâmicas de equipa desenvolvidas através do Modelo de Educação Desportiva.

Ao longo da análise, os participantes foram identificados através de códigos alfanuméricos (A1, A2, A3, A4 e A5), garantindo a confidencialidade das suas respostas e permitindo a utilização de excertos representativos no tratamento dos dados.

Programa pedagógico

A unidade didática de Badminton foi lecionada através do MED, procurando criar um contexto pedagógico mais significativo, participativo e próximo da lógica autêntica da prática desportiva. A implementação deste modelo surgiu da necessidade de aumentar os níveis de motivação, compromisso e envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física, particularmente numa turma que, inicialmente, evidenciava reduzida predisposição para a participação nas atividades propostas.

O programa pedagógico desenvolvido assentou em algumas das principais características estruturantes do MED, nomeadamente a constituição de equipas persistentes ao longo de toda a unidade didática, a atribuição de diferentes papéis aos alunos, a existência de competição formal regular e a realização de um evento culminante.

Numa fase inicial, a competição formal foi organizada em formato “todos contra todos”, permitindo que todas as equipas competissem entre si ao longo das diferentes jornadas. Posteriormente, o evento culminante foi estruturado em formato de taça, promovendo uma maior intencionalidade estratégica nas decisões das equipas relativamente à escolha dos jogadores e à gestão competitiva.

Ao longo da unidade didática, foi também valorizada a aprendizagem assistida pelos pares, através da figura do capitão de equipa, responsável por apoiar colegas, transmitir informações e colaborar na organização das tarefas. Paralelamente, a instrução pedagógica procurou centrar-se não apenas na execução técnica, mas sobretudo na relação entre a tomada de decisão e a seleção da ação técnica mais adequada às diferentes situações de jogo.

A implementação do MED procurou, deste modo, promover um contexto de aprendizagem mais autónomo, cooperativo e motivador, favorecendo diferentes formas de envolvimento dos alunos durante as aulas de Educação Física. O desenvolvimento mais aprofundado desta intervenção pedagógica encontra-se descrito na Área 1 do Relatório de Estágio, no tópico referente ao MED.

Procedimentos e Recolha de Dados

O estudo decorreu durante uma unidade didática de Badminton, composta por 8 aulas, lecionada através do MED. Ao longo da unidade didática, os alunos foram organizados em equipas persistentes, participaram em situações de aprendizagem e competição formal, assumiram diferentes papéis dentro da equipa e tiveram oportunidade de cooperar, apoiar colegas, tomar decisões e participar ativamente na dinâmica das aulas.

A recolha de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, efetuadas no final da unidade didática. Participaram neste processo 5 alunos da turma, sendo 3 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, selecionados com base nos diferentes níveis de dedicação, participação e interesse demonstrados ao longo das aulas de Educação Física e do processo de ensino-aprendizagem. Esta opção permitiu recolher perceções distintas relativamente à experiência vivida durante a implementação do MED. As entrevistas decorreram numa sala de aula da Escola Cooperante, num contexto tranquilo e favorável à comunicação entre os participantes e o estudante estagiário. Devido à organização dos grupos, foram realizadas duas entrevistas distintas: uma primeira entrevista com 3 alunos e uma segunda entrevista com 2 alunos. Cada entrevista teve uma duração média aproximada de 35 minutos.

Na construção do guião da entrevista, existiu uma preocupação em garantir o alinhamento entre as questões formuladas, o objetivo do estudo e o referencial teórico utilizado, procurando simultaneamente manter uma estrutura aberta e flexível que permitisse aos alunos desenvolver livremente as suas perceções e experiências. As

questões foram organizadas em torno das diferentes dimensões do envolvimento dos alunos — cognitiva, afetiva e comportamental — bem como da experiência vivida nas aulas de Educação Física através do MED.

Entre as questões colocadas aos participantes destacam-se exemplos como: “Sentiste maior entusiasmo ou interesse nas aulas? Porquê?”, “Houve momentos em que te esforçaste mais para não prejudicar a equipa?” e “Sentiste que tomavas decisões mais conscientes dentro do jogo?”. As entrevistas foram gravadas através do gravador de voz do telemóvel do estudante estagiário e posteriormente transcritas com recurso à aplicação do próprio dispositivo móvel. Após a transcrição, os dados recolhidos foram organizados e transferidos para um documento escrito, constituindo a base para a análise temática desenvolvida no estudo.

Análise de Dados

Neste estudo, a análise dos dados foi realizada através da análise temática (ver anexo 16), seguindo os pressupostos apresentados por Braun and Clarke (2006). Esta estratégia revelou-se adequada por permitir identificar, analisar e interpretar padrões de significado presentes nos discursos dos participantes, possibilitando uma compreensão aprofundada das suas perceções relativamente à experiência vivida nas aulas de Educação Física lecionadas através do MED.

Numa primeira fase, procedeu-se à transcrição integral das entrevistas e à leitura repetida dos dados, procurando promover uma familiarização aprofundada com os discursos dos participantes. Esta etapa permitiu identificar ideias recorrentes, expressões significativas e possíveis sentidos associados às experiências relatadas pelos alunos.

Depois, iniciou-se o processo de codificação inicial, através da identificação de unidades de significado presentes nos excertos das entrevistas. Os códigos foram construídos de forma progressiva e interpretativa, procurando representar as ideias expressas pelos participantes sem uma tentativa inicial de enquadramento direto em categorias teóricas previamente definidas. Assim, a análise procurou valorizar os significados emergentes dos dados, permitindo que os próprios discursos orientassem a construção interpretativa.

Numa fase posterior, os códigos foram analisados, comparados e agrupados em categorias e temas mais abrangentes, através da identificação de relações de proximidade conceptual e padrões de significado comuns entre os diferentes excertos. Apenas após

esta organização interpretativa dos dados se procedeu à articulação com o referencial teórico do estudo, particularmente com as dimensões do envolvimento dos alunos descritas na literatura.

Este processo vai ao encontro da perspetiva de Braun and Clarke (2022), que defendem a análise temática como um processo reflexivo e interpretativo, no qual os temas não emergem automaticamente dos dados, mas são construídos através da interação analítica entre o investigador, os dados e o enquadramento conceptual do estudo.

A organização final da análise foi apresentada em tabelas temáticas, contendo categorias de ordem 1 e ordem 2, códigos, excertos e notas analíticas. Esta estrutura permitiu tornar o processo analítico mais claro, sistemático e coerente com os objetivos do estudo, facilitando a interpretação das diferentes formas de envolvimento evidenciadas pelos alunos ao longo da unidade didática de Badminton.

5.1.7. Resultados

Envolvimento cognitivo

Relativamente ao envolvimento cognitivo, os resultados evidenciaram que os alunos desenvolveram uma maior compreensão do jogo, maior consciência tática e uma tomada de decisão mais intencional durante as situações de prática. Os discursos dos participantes demonstraram que a experiência vivida através do MED favoreceu processos de reflexão sobre o jogo, particularmente ao nível da adaptação das ações às diferentes situações e constrangimentos presentes durante as tarefas.

A2(GF1): *“Antigamente eu jogava mais por instinto (...) agora com as aulas e com o que aprendi agora sou mais consciente.”*

Os alunos referiram igualmente que a organização das equipas e a competição formal contribuíram para uma maior preocupação estratégica relativamente às decisões tomadas em contexto de jogo. A necessidade de selecionar colegas para determinados jogos, analisar adversários e definir estratégias coletivas parece ter promovido uma participação mais consciente e reflexiva.

A3(GF1): *“Nós tínhamos que gerir muito bem quem é que iria jogar os primeiros jogos (...) decidir quem é que ia jogar para saber o nosso oponente para conseguir ter melhores resultados.”*

Para além disso, a atribuição de papéis específicos, como árbitro e capitão, favoreceu uma maior compreensão funcional das regras, da organização do jogo e das responsabilidades associadas à dinâmica competitiva implementada durante a unidade didática.

A4(GF2): *“Ser árbitro é uma responsabilidade porque, ao mesmo tempo que eu estou a arbitrar eu tenho que saber as regras (...) então eu acho que ser árbitro também ajudou muito.”*

Estes resultados sugerem que características pedagógicas do MED, como a competição formal, os papéis atribuídos aos alunos, a responsabilização dentro da equipa e a instrução centrada na tomada de decisão, contribuíram para o desenvolvimento do envolvimento cognitivo dos alunos ao longo da unidade didática de Badminton.²

Envolvimento afetivo

Ao nível do envolvimento afetivo, os alunos referiram elevados níveis de motivação, entusiasmo e identificação com a equipa, ao longo da unidade didática. A organização em equipas persistentes, a existência de objetivos coletivos e a dinâmica competitiva implementada através do MED parecem ter contribuído para um maior investimento emocional nas atividades desenvolvidas.

A2(GF1): *“Na próxima aula de educação física eu vou conseguir subir a nossa pontuação (...) era sempre uma competitividade amigável.”*

Os participantes destacaram igualmente a importância das relações interpessoais construídas dentro das equipas, referindo comportamentos de cooperação, entreajuda e apoio entre colegas durante as aulas e momentos competitivos.

A3(GF1): *“Nós apoiávamos uns aos outros, mesmo a dar dicas (...) e eu acho que isso acabou por ser um trabalho em equipa que deu resultados.”*

O sentimento de pertença à equipa surgiu também de forma recorrente nos discursos dos alunos, estando associado ao compromisso com o grupo e à responsabilidade sentida perante os colegas.

A2(GF1): *“Mesmo nós tendo jogos individuais, nós jogávamos pela nossa equipa.”*

Os alunos referiram ainda que a dinâmica coletiva criada pelo MED contribuiu para uma maior ligação emocional às aulas, uma vez que sentiam que o seu contributo tinha impacto

no desempenho da equipa e no resultado coletivo. Apesar dos aspetos positivos identificados, surgiram igualmente referências a emoções menos positivas associadas à exposição perante os colegas e à pressão sentida durante os momentos de competição.

A3(GF1): *“Muita gente acaba por até nem querer fazer por medo de ser julgado.”*

Deste modo, os resultados demonstram que características pedagógicas do MED, como as equipas persistentes, a competição formal, o evento culminante e a interdependência entre os elementos da equipa, influenciaram diretamente o envolvimento afetivo dos alunos, favorecendo sentimentos de motivação, pertença, cooperação e investimento emocional nas aulas.

Envolvimento comportamental

Relativamente ao envolvimento comportamental, os alunos evidenciaram maior empenho, persistência e participação ativa nas tarefas propostas ao longo da unidade didática. A responsabilidade perante a equipa surgiu como um dos fatores mais referidos para justificar o aumento do esforço individual e do compromisso com as atividades desenvolvidas.

A2(GF1): *“Eu senti que me tive que esforçar mais para não falhar na equipa (...) eu esforçava-me simplesmente para não desapontar os meus colegas.”*

Os participantes referiram igualmente comportamentos de persistência perante as dificuldades e uma maior predisposição para participar ativamente nas aulas e nas dinâmicas organizacionais associadas ao MED.

A1(GF1): *“Sempre dei o meu máximo (...) nunca desisti.”*

A atribuição de papéis específicos, como capitão ou árbitro, parece também ter favorecido comportamentos de liderança, responsabilidade e autonomia na organização das tarefas e das decisões associadas ao jogo.

A1(GF1): *“O capitão neste caso era um elemento em que ajudava a gerir a equipa.”*

Os alunos destacaram ainda que a competição formal e a dinâmica coletiva criada pelo MED aumentaram o compromisso com a participação e com o desempenho da equipa, conduzindo a maiores níveis de esforço e envolvimento nas atividades propostas.

A5(GF2): *“A dinâmica das equipas ajudou muito as pessoas a esforçarem-se mais (...) havia competitividade.”*

Estes resultados sugerem que características pedagógicas do MED, como a responsabilização individual dentro da equipa, a aprendizagem assistida pelos pares, a atribuição de papéis, a competição formal e a autonomia dada aos alunos durante a organização das atividades, favoreceram o desenvolvimento do envolvimento comportamental ao longo da unidade didática de Badminton.

5.1.8. Discussão dos Resultados

Os resultados obtidos neste estudo sugerem que o MED constituiu um contexto pedagógico favorável ao desenvolvimento do envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física. De forma global, as perceções dos participantes evidenciaram que as características pedagógicas implementadas ao longo da unidade didática de Badminton influenciaram diferentes dimensões do envolvimento, nomeadamente ao nível cognitivo, afetivo e comportamental.

Relativamente ao envolvimento cognitivo, os resultados demonstraram que os alunos desenvolveram uma maior compreensão do jogo, maior consciência tática e uma tomada de decisão mais intencional durante as situações de prática. A organização das equipas, a necessidade de tomar decisões estratégicas e a atribuição de papéis específicos, como árbitro e capitão, parecem ter contribuído para uma participação mais reflexiva e consciente no contexto das aulas. Estes resultados vão ao encontro da perspetiva de Fredricks et al. (2004), que definem o envolvimento cognitivo como o investimento mental e a implicação dos alunos nos processos de aprendizagem. Da mesma forma, Hastie et al. (2022) defendem que, em Educação Física, o envolvimento cognitivo está associado à compreensão do jogo, tomada de decisão e adaptação às situações de prática.

Os resultados obtidos aproximam-se igualmente das conclusões de Farias et al. (2015), que relacionam o MED com o aumento do envolvimento dos alunos, da participação ativa e da tomada de decisão em contexto de jogo. A competição formal, a organização estratégica das equipas e os papéis atribuídos aos alunos parecem ter criado oportunidades para que os participantes refletissem sobre as suas ações e compreendessem melhor a lógica interna da modalidade.

Ao nível do envolvimento afetivo, os resultados evidenciaram aumentos da motivação, entusiasmo e sentimento de pertença à equipa, demonstrando que a dinâmica coletiva criada pelo MED teve impacto na forma como os alunos experienciaram emocionalmente as aulas de Educação Física. As equipas persistentes, os objetivos coletivos e a interdependência entre colegas parecem ter contribuído para o fortalecimento das relações interpessoais e para o desenvolvimento de um maior compromisso emocional com as tarefas propostas.

Estes resultados corroboram a perspetiva de Fredricks et al. (2004), que associam o envolvimento afetivo às emoções, motivação, interesse e identificação dos alunos com as atividades escolares. Também Bond and Bedenlier (2020) defendem que o envolvimento resulta da interação entre fatores cognitivos, afetivos, comportamentais e contextuais, sendo influenciado pelas experiências pedagógicas proporcionadas aos alunos.

No contexto específico do MED, os resultados aproximam-se dos contributos de Bessa et al. (2019), que destacam o potencial deste modelo pedagógico no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, como a cooperação, responsabilidade, liderança e relações positivas entre pares. Os discursos dos alunos demonstraram que as equipas persistentes e a aprendizagem assistida pelos pares favoreceram sentimentos de pertença, apoio coletivo e compromisso com a equipa.

Contudo, apesar dos aspetos positivos identificados, surgiram igualmente referências ao receio de julgamento e à dificuldade em lidar com a competição, evidenciando que o envolvimento afetivo não se manifesta exclusivamente através de emoções positivas. Estes resultados reforçam a importância do papel do professor na criação de um clima motivacional equilibrado e pedagogicamente positivo.

Relativamente ao envolvimento comportamental, os alunos evidenciaram maior esforço, persistência, responsabilidade e participação ativa nas tarefas propostas ao longo da unidade didática. A responsabilidade perante a equipa surgiu como um dos principais fatores associados ao aumento do empenho individual, uma vez que os alunos referiram sentir necessidade de contribuir positivamente para o desempenho coletivo.

Neste sentido, os resultados obtidos vão ao encontro da definição de envolvimento comportamental apresentada por Fredricks et al. (2004), que o associam à participação ativa, esforço, persistência e compromisso demonstrado pelos alunos durante as atividades. Também Stringfellow et al. (2024) defendem que o envolvimento em

Educação Física deve integrar indicadores comportamentais relacionados com participação, esforço e compromisso dos alunos nas tarefas de aula.

Os resultados aproximam-se igualmente da perspectiva de Bessa et al. (2019), ao evidenciarem que o MED favorece responsabilidade, autonomia e cooperação entre os alunos. A atribuição de papéis específicos, a gestão das equipas e a participação ativa na organização das tarefas parecem ter promovido comportamentos de liderança, compromisso e responsabilização dentro da dinâmica coletiva criada pelo modelo.

De forma global, os resultados deste estudo reforçam a ideia de que o Modelo de Educação Desportiva constitui uma abordagem pedagógica capaz de promover experiências de aprendizagem mais significativas, participativas e centradas no aluno. As características estruturantes do modelo — como as equipas persistentes, a competição formal, os papéis atribuídos e a aprendizagem assistida pelos pares — parecem ter influenciado positivamente diferentes dimensões do envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física, contribuindo para uma participação mais ativa, autónoma e consciente durante a unidade didática de Badminton.

5.1.9. Conclusão

O presente estudo permitiu compreender de que forma o MED influenciou o envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física, mais concretamente ao nível cognitivo, afetivo e comportamental, durante uma unidade didática de Badminton. Através das perceções recolhidas nas entrevistas semiestruturadas, tornou-se evidente que as características pedagógicas do MED favoreceram uma participação mais ativa, significativa e centrada no aluno.

Ao nível do envolvimento cognitivo, os alunos demonstraram uma maior compreensão do jogo, maior consciência tática e uma tomada de decisão mais intencional, evidenciando que a organização das equipas, os papéis atribuídos e a competição formal contribuíram para processos de reflexão e análise mais aprofundados durante as situações de prática.

Relativamente ao envolvimento afetivo, verificaram-se elevados níveis de motivação, entusiasmo, cooperação e sentimento de pertença à equipa. As equipas persistentes e os objetivos coletivos parecem ter favorecido relações interpessoais positivas e um maior compromisso emocional com as atividades desenvolvidas. Apesar disso, surgiram igualmente algumas referências ao receio de julgamento e à pressão

associada à competição, reforçando a importância da intervenção pedagógica do professor na gestão do clima motivacional da aula.

No que diz respeito ao envolvimento comportamental, os alunos evidenciaram maior esforço, persistência, responsabilidade e participação ativa nas tarefas propostas. A responsabilidade perante a equipa, a atribuição de papéis e a autonomia concedida aos alunos parecem ter promovido comportamentos de liderança, compromisso e cooperação ao longo da unidade didática.

De forma global, os resultados reforçam o potencial pedagógico do MED enquanto abordagem promotora de experiências de aprendizagem mais significativas, participativas e motivadoras nas aulas de Educação Física. As características estruturantes do modelo contribuíram para o desenvolvimento de diferentes formas de envolvimento dos alunos, permitindo-lhes assumir um papel mais ativo, autónomo e consciente no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar dos contributos apresentados, importa reconhecer algumas limitações do estudo, nomeadamente o reduzido número de participantes entrevistados e o facto de a investigação ter sido realizada apenas numa turma e numa modalidade específica. Neste sentido, futuras investigações poderão alargar o número de participantes, incluir diferentes contextos escolares e modalidades desportivas, bem como recorrer a metodologias complementares de recolha de dados, permitindo aprofundar a compreensão do impacto do MED no envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física.

5.1.10.Referências Bibliográficas

- Bessa, C., Hastie, P., Araújo, R., & Mesquita, I. (2019). What do we know about the development of personal and social skills within the Sport Education Model: A systematic review. *Journal of Sports Science and Medicine*, 18(4), 812–829.
- Bond, M., & Bedenlier, S. (2020). Facilitating student engagement through educational technology. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09821-2>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101 <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE.

- Farias, C., Hastie, P. A., & Mesquita, I. (2015). Sport education as a curriculum approach to student learning of invasion games: Effects on game performance and game involvement. *Journal of Sports Science & Medicine*, 14(3), 623–631.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Hastie, P. A., Stringfellow, K., Johnson, J., Dixon, C., Hollett, N., & Ward, P. (2022). Examining the concept of engagement in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1861232>
- Stringfellow, K., Wang, J., Farias, C., & Hastie, P. A. (2024). The development of an “Engagement in Physical Education” scale. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6, 1460267. <https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1460267>

6. Considerações Finais

As considerações finais deste relatório marcam, simultaneamente, o encerramento de um ciclo acadêmico exigente e significativo, e o início de um novo percurso enquanto docente de Educação Física. O EP, através da PES, constituiu-se como uma experiência profundamente enriquecedora, permitindo a articulação entre os conhecimentos adquiridos ao longo da formação acadêmica e a realidade concreta do contexto escolar.

Este processo revelou-se dinâmico e desafiante, exigindo uma constante capacidade de adaptação às especificidades dos alunos, aos constrangimentos dos espaços e aos imprevistos do cotidiano educativo. A necessidade de realizar ajustamentos contínuos às estratégias pedagógicas adotadas contribuiu para um ano letivo particularmente rico em aprendizagens, promovendo o desenvolvimento de competências fundamentais à prática docente.

Ao longo desta experiência, foi possível clarificar o papel do professor de EF enquanto agente educativo, cuja intervenção deve ir muito além da transmissão de conteúdos técnicos. A sua ação deve centrar-se no desenvolvimento integral dos alunos, promovendo não só competências motoras, mas também valores sociais, responsabilidade, autonomia, inclusão e o gosto pela prática de atividade física. Neste sentido, tornou-se evidente que ensinar implica saber observar, planejar, ajustar e refletir, criando contextos de aprendizagem significativos, motivadores e acessíveis a todos os alunos.

Importa também destacar os diversos desafios e problemáticas enfrentados ao longo do ano letivo, nomeadamente ao nível da gestão do tempo e dos espaços, bem como da necessidade de adaptar estratégias pedagógicas à heterogeneidade da turma. Contudo, foi precisamente através da superação destas dificuldades que se tornou possível um crescimento gradual e sustentado, contribuindo para uma melhor preparação para o exercício da função docente.

O apoio do PC, do PO, do NE e de toda a comunidade educativa revelou-se determinante ao longo deste percurso, proporcionando orientação, reflexão e suporte contínuo. Estas interações foram fundamentais para a construção de conhecimento pedagógico e para o desenvolvimento de uma postura profissional mais consciente, crítica e fundamentada.

Em suma, o EP e a elaboração do presente relatório assumiram um papel central na minha formação, permitindo não só consolidar aprendizagens, mas também construir e afirmar a minha identidade enquanto professor de EF. Levo comigo um conjunto de experiências, conhecimentos e valores que constituem a base para enfrentar os desafios futuros do sistema educativo, com um compromisso contínuo de aprendizagem, evolução e dedicação à profissão docente.

7. Referências Bibliográficas

- Bento, J. O. (1987). *Desporto: “matéria” de ensino*. Editorial Caminho.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Bento, J. O. (2006). *Educação física e desporto na escola: Perspetivas pedagógicas*. Horizonte.
- Colquitt, G., Pritchard, T., Johnson, C., & McCollum, S. (2017). Differentiating instruction in physical education: Personalization of learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(7), 44–50.
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge.
- Farias, C., & Mesquita, I. (2022). Scaffolding as a pedagogical toolkit for learner-oriented instruction. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *Learner-oriented teaching and assessment in youth sport* (pp. 21–40). Routledge.
- Farias, C., & Mesquita, I. (2024). *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física*. FADEUP Editora.
- Farias, C., Pill, S., & Griffin, L. (2025). *Game-Based Approaches in Physical Education: International Applications*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032723327>
- Farias, C., Valério, C., & Mesquita, I. (2024). Comunidades de Prática: contexto formativo por excelência na aprendizagem profissional do professor de educação física. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 101–114). FADEUP.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.
- Fonseca, A. M. (2004). *Motivação para a prática desportiva: Perspetivas e investigações*. Porto Editora.
- Graça, A. (1999). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do desporto*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (pp. 9–54). FADEUP.

- Kretchmar, R. S. (2007). What to do with meaning? A research conundrum for physical education. *Quest*, 59(4), 373–383.
- Liu, Y., Sitthiworachart, J., Prabowo, T. T., & Joy, M. (2025). Fostering critical thinking in physical education through the integration of peer, self, and teacher assessments. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 8(7), 790–804.
- Mesquita, I. (2014). *Formação de treinadores e professores: Construção do conhecimento profissional*. FADEUP Edições.
- 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 ed., pp. 73–122). Editora FADEUP.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). *Modelos instrucionais no ensino do desporto*. FMH.
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional Models in Physical Education* (3rd ed.). Routledge.
- Nóvoa. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15–33). Dom Quixote.
- Pires de Lima, J. A. (1991). *Planeamento do ensino na educação física*. Livros Horizonte.
- Roldão. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94–103.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. *American Educator*, 36(1), 12–19.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2019). *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences* (3 ed.). Human Kinetics.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4th ed.). Mayfield Publishing Company.

Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Human Kinetics.

8. Anexos

Anexo 1. Questionário sociobiográfico

Questionário Sociobiográfico	
Identificação	
Nome	0 respostas Ainda não existem respostas a esta pergunta.
Idade	0 respostas Ainda não existem respostas a esta pergunta.
Género	0 respostas Ainda não existem respostas a esta pergunta.
Nacionalidade	0 respostas Ainda não existem respostas a esta pergunta.
Saúde	
Quantas horas costumam dormir durante o período letivo?	0 respostas Ainda não existem respostas a esta pergunta.
Normalmente, a que horas te levantas em tempo escolar?	0 respostas Ainda não existem respostas a esta pergunta.
Tens alguma doença?	0 respostas Ainda não existem respostas a esta pergunta.
Tomas alguma medicação?	0 respostas Ainda não existem respostas a esta pergunta.
Hábitos Alimentares e Desportivos	
Quais as refeições que fazes por dia?	0 respostas Ainda não existem respostas a esta pergunta.
O que costumam fazer nos teus tempos livres?	0 respostas Ainda não existem respostas a esta pergunta.
Praticas desporto Federado	0 respostas Ainda não existem respostas a esta pergunta.
Se sim, qual modalidade?	0 respostas Ainda não existem respostas a esta pergunta.
Residência	0 respostas Ainda não existem respostas a esta pergunta.
Constituição do agregado familiar (nº de pessoas)	0 respostas Ainda não existem respostas a esta pergunta.
Tempo de deslocação (casa-escola)	0 respostas Ainda não existem respostas a esta pergunta.
Meio de transporte para a escola	0 respostas Ainda não existem respostas a esta pergunta.
Se sim na resposta anterior, que tipo de medicação?	0 respostas Ainda não existem respostas a esta pergunta.
Tens algum problema de visão?	0 respostas Ainda não existem respostas a esta pergunta.
Se sim, qual?	0 respostas Ainda não existem respostas a esta pergunta.
És fumador?	0 respostas Ainda não existem respostas a esta pergunta.
Quantas vezes por semana?	Texto de resposta curta
Escolha de Modalidades	Descrição (opcional)
Jogos Desportivos Coletivos	Das 4 modalidades, escolhe duas:
☐ Futebol	
☐ Andebol	
☐ Basquetebol	
☐ Voleibol	
Ginástica	Escolhe 2 de 3: ☐ Aparelhos ☐ Solo ☐ Acrobática
Atletismo	Escolhe 2 de 3: ☐ Corrida de estafetas ☐ Corrida de velocidade ☐ Corrida de resistência
Atividades Rítmicas e Expressivas	Escolhe 2 de 3: ☐ Danças Sociais ☐ Danças Tradicionais Portuguesas ☐ Danças Urbanas
Desportos de Opção	Escolhe 2 de 4: ☐ Badminton ☐ Orientação ☐ Corfebol ☐ Tig Rugby
Qual a disciplina que mais gostas?	Texto de resposta curta
Qual a disciplina que menos gostas?	Texto de resposta curta
Qual a modalidade que mais gostas?	Texto de resposta curta
Gostas de praticar atividade física?	☐ Sim ☐ Não
Quais as expectativas para o ano letivo 2025/2026?	Texto de resposta curta
Quais as perspectivas futuras após o término do 12º ano?	Texto de resposta curta

[illegible]

Anexo 3. Unidade Didática

Unidade Didática de Badminton										
Dias da Semana		Sexta	Quarta	Sexta	Sexta	Sexta	Sexta	Quarta	Sexta	
Data		30/jan	04/fev	20/fev	27/fev	06/mar	13/mar	18/mar	20/mar	
Espaço		P3	P1	P1	P2	P3	P3	P1	P2	
Duração		70´	70´	70´	70´	70´	70´	70´	70´	
Nº de aula		67/68	69/70	77/78	81/82	85/86	89/90	91/92	93/94	
Nº da UD		1 de 8	2 de 8	3 de 8	4 de 8	5 de 8	6 de 8	7 de 8	8 de 8	
Habilidades motoras / Conteúdos	Pegas		AD	I/E	E				C	AS
	Posição Base			I/E	E	E			C	
	Deslocamentos			I/E	E	E			C	
	Servicos	Serviço Curto		I/E	E	E		E	C	
		Serviço Longo		I/E	E	E	E		C	
	Batimentos	Lob		I/E	E	E		E	C	
		Clear		I/E	E		E		C	
		Amorti			I/E	E	E		C	
		Remate				I/E	E	E	C	
		Bloqueio				I/E	E	E	C	
	Formas de Jogo	1X1		I/E	E	E	E	E	C	
Condição Física e Fisiológica	Força	✓						✓		
	Velocidade	✓	✓		✓	✓	✓	✓		
	Resistência	✓	✓							
	Coordenação	✓	✓		✓	✓	✓	✓		
	Reação	✓	✓		✓	✓	✓	✓		
	Orientação Espacial	✓	✓		✓	✓	✓	✓		
	Flexibilidade	✓	✓					✓		
Cultura Desportiva	Regras de jogo	✓	✓		✓	✓	✓	✓		
	Específica	✓	✓		✓	✓	✓	✓		
	Regras de segurança	✓	✓		✓	✓	✓	✓		
Conceitos Psicossociais	Autonomia/Responsabilidade	✓	✓		✓	✓	✓	✓		
	Respeito/FairPlay	✓	✓		✓	✓	✓	✓		
	Empenho	✓	✓		✓	✓	✓	✓		

Anexo 4. Modelo plano de aula

Plano de Aula

Universidade do Estado do Rio de Janeiro FRANCISCO DE HOLANDA	Professor:	Ano:	Plano de Aula:	Data:
	Unidade Didática:	Turma:	Sessão:	Nº Alunos:
		Espaço:	Hora:	Material:
Objetivos Gerais		Sumário		2º Período
➤ Habilidades motoras: ➤ Cultura Desportiva: ➤ Condição física e Fisiologia do treino: ➤ Conceitos/Socioemocionais:				

PT		Objetivos Específicos	FD	Organização Didático-Metodológica	Esquema	Critérios de êxito
----	---	-----------------------	----	-----------------------------------	---------	--------------------

U. PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Ano Letivo 2025/2026

Plano de Aula

 Universidade de FRANCISCO DE HOLANDA						
Inicial						

U. PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Ano Letivo 2025/2026

Plano de Aula

Fundamental						

U. PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Ano Letivo 2025/2026

Plano de Aula

Final						

U. PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Ano Letivo 2025/2026

Anexo 5. Fichas de observação



Agreement to School
FRANCISCO DE HOLANDA

Ficha de Observação

Ficha de observação individual – Basquetebol

Componente Técnica	Critério de Êxito	Sucesso (✓)	Insucesso (X)	Observações
Lançamento na passada	- Realiza corretamente os dois apoios (direito-esquerdo ou esquerdo-direito, conforme o lado). - Coordena o impulso e o lançamento com a mão contrária ao pé de batida. - A bola entra no cesto ou tem trajetória adequada.			
Passe e corta	- Efetua o passe com precisão e tempo certo. - Corta em direção à tabela ou espaço livre após o passe. - Recebe novamente a bola ou cria oportunidade ofensiva.			
Ressalto Ofensivo	- Antecipação e leitura da trajetória da bola após lançamento. - Posicionamento em zona vantajosa (frente ao defensor ou em espaço livre). - Salta com impulso e braços estendidos para tentar ganhar o ressalto. - Procura finalizar ou passar de forma segura após o ressalto.			

Aluno Observado: _____

Aluno Observador: _____

Núcleo estágio nº3

2025/2026

Rui Jorge Guimarães Fernandes

Ficha de Observação – Dimensões Psicossociais

Turma: _____ Data: ____ / ____ / ____ Modalidade: _____

Aluno Observador: _____ Aluno Observado: _____

Empenho / Motivação

Indicador	Descrição	Observação (Sim / Não)	
Participação ativa	Envolve-se nas tarefas propostas e demonstra iniciativa	Aquecimento (estações)	
		Lançamento na passada	
		Situação de jogo 3x2	
		Jogo 3x3	
Esforço/Empenho	Mantém intensidade adequada	Aquecimento (estações)	
		Lançamento na passada	
		Situação de jogo 3x2	
		Jogo 3x3	
Persistência/Resiliência	Não desiste perante dificuldades; procura melhorar	Aquecimento (estações)	
		Lançamento na passada	
		Situação de jogo 3x2	
		Jogo 3x3	
Concentração na aula	Mantém foco nas instruções e nas tarefas	Aquecimento (estações)	
		Lançamento na passada	
		Situação de jogo 3x2	
		Jogo 3x3	

Anexo 6. Aptidão Física

FLEXIBILIDADE



CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Manter-se na posição durante 20s
- Chegar com os braços à frente o mais longe possível
- Manter as pernas estendidas

EXERCÍCIO DE CONDUÇÃO E PASSE

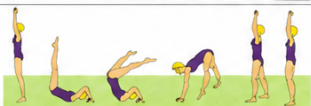


CRITÉRIOS DE ÊXITO

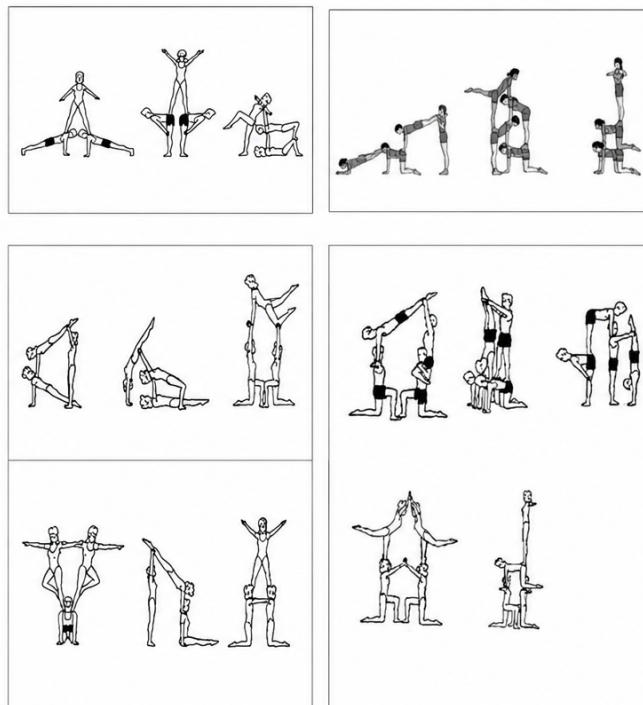
- Condução entre sinalizadores sem derrubar
- Passe com a parte interna do pé
- Recepção da bola com a parte interna do pé

Anexo 7. Fichas informativas para ginástica

Sequência de Ginástica de Solo

Avião	
Rolamento à frente	
Meia-pirqueta	
Rolamento à retaguarda	
Ponte	
Rolamento à retaguarda MI afastados	
Vela	

Elementos de Acrobacia em Grupo / Pares



Experiences

Create Experience

Created by me

Shared with me



Prova de Orientação 12º ano – Conhecer Guimarães

● ENDED

Ended Friday, May 8 2026 at 11:25 AM (WEST) (1h total)

Prova de orientação urbana.



2ª Prova de Orientação

● ENDED

Ended Wednesday, March 4 2026 at 1:10 PM (WET) (1h 6m total)

Descobrir Guimarães

Anexo 9. Regulamento e Classificação (MED)

CLASSIFICAÇÃO GERAL

	Exercícios	Jogo	Penalizações	Classificação geral
Champanhe Sport Clube	15	74	0	89
Aquáticos	11	72	-4	79
Margem Zero	14	64	-1	77
Pintinhos Squad	16	60	-3	73



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
FRANCISCO DE HOLANDA

Badminton - MED

Regulamento de Badminton

Objetivo

O presente regulamento define as regras de pontuação, penalizações e conduta desportiva a aplicar nos jogos de badminton realizados no âmbito das aulas de Educação Física.

Sistema de Pontuação

Vitória: atribui 2 pontos à equipa vencedora.

Derrota: atribui 1 ponto à equipa derrotada.

Pontualidade

Os alunos devem comparecer pontualmente às aulas e jogos.

Às quartas-feiras, os alunos devem chegar até às 12:05.

Às sextas-feiras, os alunos devem chegar até às 10:20.

Os alunos que cheguem após estes horários serão considerados atrasados e terão uma penalização de 1 ponto, a descontar na pontuação da sua equipa.

Falta e Dispensa

A falta à aula ou dispensa será atribuído a pontuação de vitória (2 pontos) a quem faz aula e derrota (1 ponto) em quem faltou ou pediu dispensa.

Conduta Desportiva

Atitudes anti-desportivas (tais como desrespeito, provocações, linguagem inadequada ou comportamentos impróprios) serão penalizadas com a perda de 1 ponto para a equipa do infractor.

A avaliação e decisão relativamente a estas situações ficam ao critério dos Professores.

Disposições Finais

Todos os alunos devem cumprir este regulamento com espírito de fair-play, respeito mútuo e responsabilidade.

Situações não previstas neste regulamento serão resolvidas pelos Professores Francisco e Rui Jorge.

Anexo 10. Exemplo diploma (MED)



Anexo 11. Ficha de registo de avaliação

REGISTOS

- DADOS DO ANO LETIVO
- RELAÇÃO DE ALUNOS
- FOTOS
- MODALIDADES A ABORDAR
- ATESTADO MÉDICO
- SUMÁRIOS
- AValiação FINAL
 - 1.º PERÍODO
 - 2.º PERÍODO
 - 3.º PERÍODO

APOIO / RELATÓRIOS

INFORMAÇÕES

- CALENDÁRIO ESCOLAR
 - VERTICAL
 - HORIZONTAL
- SÍNTESE AVALIAÇÕES PRÁTICAS
- CRITÉRIOS CORREÇÃO TRABALHOS
- COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS

BATERIA DE TESTES

AGILIDADE

- VIVEM
- MILHA
- ABDOMINAIS
- FLEXÕES
- IMPULS. HORIZ.
- IMPULS. VERT.
- VELOC. 40M
- VELOC. 20M
- SENTA E ALC.
- FLEX. OMBROS

1.º TESTE

2.º TESTE

TABELAS DE REFERÊNCIA

POR SEXO **NÍVELS**

- IMC (2 ANOS 20 ANOS)
- CORRIDA DE RESISTÊNCIA (1 KM)
- CORRIDA DE VELOCIDADE (40 M)
- LANÇAMENTO DO PISO
- SALTO EM ALTURA
- SALTO EM COMPRIMENTO

versão 1.0

Anexo 12. Avaliação do domínio cognitivo (Plataforma Intuitivo)

+ Adicionar etiqueta Teste de Andebol- 3º Período Rui Jorge Privado Teste Clássico 24 itens 5 jun 2026 Terminado ...
+ Adicionar etiqueta Teste de Andebol- 3º Período Rui Jorge Privado Teste Clássico 24 itens 29 mai 2026 Terminado ...
+ Adicionar etiqueta Cópia de Teste Badminton Rui Jorge Privado Teste Clássico 20 itens 25 mar 2026 Conteúdo AI Terminado ...
+ Adicionar etiqueta Teste Badminton Rui Jorge Privado Teste Clássico 20 itens 20 mar 2026 Conteúdo AI Terminado ...
+ Adicionar etiqueta Cópia de Teste – Basquetebol e Voleibol Rui Jorge Privado Teste Clássico 16 itens 12 dez 2025 Terminado ...
+ Adicionar etiqueta Teste – Basquetebol e Voleibol Rui Jorge Privado Teste Clássico 16 itens 10 dez 2025 Terminado ...

Anexo 13. Google forms autoavaliação

Ficha de Auto e Heteroavaliação - 3ºPeríodo

B *I* U

Descrição do formulário

Pergunta

☐ Opção 1

Nome: *

Texto de resposta curta

Área dos conhecimentos 60% *

Atividades Físicas (modalidades) 70%

	Sempre (18 a 20)	Frequentemente (...)	Às vezes (10 a 14)	Raramente (1 a 9)
Revelo facilidades ...	☐	☐	☐	☐
Revelo empenho n...	☐	☐	☐	☐
Revelo progressão...	☐	☐	☐	☐
Demonstro atitude...	☐	☐	☐	☐

Aptidão Física 20%

	Sempre (18 a 20)	Frequentemente (...)	Às vezes (10 a 14)	Raramente (1 a 9)
Realizo com rigor ...	☐	☐	☐	☐
Cumpro os critério...	☐	☐	☐	☐
Demonstro atitude...	☐	☐	☐	☐
Desenvolvi as cap...	☐	☐	☐	☐

Área dos conhecimentos 10% *

	Sempre (18 a 20)	Frequentemente (...)	Às vezes (10 a 14)	Raramente (1 a 9)
Adquiri conhecime...	☐	☐	☐	☐
Revelo conhecime...	☐	☐	☐	☐
Aplico essas regra...	☐	☐	☐	☐

Atitudes e Valores

	Sempre (18 a 20)	Frequentemente (...)	Às vezes (10 a 14)	Raramente (1 a 9)
Fui assíduo e port...	☐	☐	☐	☐
Manifesto coopera...	☐	☐	☐	☐
Manifesto interess...	☐	☐	☐	☐
Participo ativamen...	☐	☐	☐	☐
Revelo comportam...	☐	☐	☐	☐

Autoavaliação: *

Texto de resposta curta

Anexo 14. Plataforma *classroom*



Anexo 15. Guião entrevistas

Experiência nas aulas de Ed. Física

O que é para ti a EF?

Qual achas que é o papel da EF na escola? o que te leva a pensar assim?

Qual achas que deve ser o papel do prof nas aulas?

Neste sentido o que é para ti aprender em EF?

O que se deve ou tem de ou deveria ser aprendido pelos alunos?

De que forma descreves a tua experiência nas aulas de Educação Física ao longo do teu percurso académico?

Se gostaste ou não gostaste, de sentires que aprendes ou não aprendes?

Se pensarmos no termo, marcante, algo que nos marca positivamente ou negativamente consegues associar esse termo às aulas de EF?

O que foi mais marcante para ti nas aulas de Educação Física?

Vamos pensar neste ano letivo em concreto, e em relação às aulas do 1P; como olhas para essas experiências? Mas em termos de gostares não gostares de sentires aprendendes não aprendes, a dinâmica na aula o estilo do professor?

E agora depois de teres tido badminton? notas algo diferente em relação ao 1P o que exatamente?

Envolvimento Afetivo

Sentiste que o sucesso da tua equipa dependia do contributo de todos? De que forma isso influenciou a tua motivação?

Sentiste maior entusiasmo ou interesse nas aulas? Porque?

O evento final/competição teve impacto na tua motivação? De que forma?

Envolvimento Comportamental

Como pode um aluno ter responsabilidade numa aula de EF e no badminton concretamente?

Sentiste que tinhas uma responsabilidade clara dentro da equipa?

Isso influenciou o teu empenho ou esforço?

O desempenho de um papel específico (ex.: capitão, árbitro, treinador) alterou a tua forma de participar nas aulas? De que forma?

Houve momentos em que te esforçaste mais para não prejudicar a equipa? Podes explicar?

Envolvimento Cognitivo

Achas que compreendeste melhor o jogo/modalidade ao longo da UD? Como?

O facto de assumires papéis (capitão, árbitro, treinador...) fez-te pensar mais sobre o jogo ou a organização? De que forma?

Sentiste que tomavas decisões mais conscientes dentro do jogo?

Anexo 16. Análise temática

Análise temática - Modelo de Educação Desportiva e envolvimento dos alunos

Tema ordem 2: Envolvimento cognitivo

Categoria ordem 1	Categoria ordem 2	Código	Excertos	Analytic notes
Acomplimento, compreensão, ação.	Tomada de decisão em contexto de jogo	Adaptação da decisão às situações de jogo	A2: "Antigamente eu jogava mais por instinto (...) agora com as aulas e com o que aprendi agora sou mais consciente. Por exemplo, se vier mais curta, consigo pôr mais longa para o meu colega correr mais. Eu aprendi o jogo em si. O que realmente é jogar 1 contra 1 e não apenas estar ali a brincar."	O aluno evidencia uma articulação entre a compreensão da situação de jogo e a ação motora realizada, demonstrando capacidade para interpretar os constrangimentos do jogo e ajustar intencionalmente a resposta motora em função do contexto.
Construção consciente do conhecimento técnico	Aprendizagem técnica contextualizada.	Compreensão consciente dos fundamentos técnicos	A3: "Eu acho que acima de tudo, nós aprendemos as bases técnicas dos desportos e conseguimos exercê-los com bastante rigor técnico e aprendemos muito respeito com os nossos colegas, o trabalho em equipa, e acho que isso é o mais fundamental."	O discurso evidencia que a aprendizagem técnica ocorreu de forma consciente e contextualizada, permitindo ao aluno compreender a funcionalidade dos fundamentos técnicos nas diferentes situações de jogo.
Apropriação das regras através da experiência pedagógica	Papel de árbitro e compreensão funcional das regras	Interiorização das regras através da responsabilização em papéis	A4: "Ser árbitro é uma responsabilidade porque, ao mesmo tempo que eu estou a arbitrar. Eu tenho que saber as regras (...) então eu acho que ser árbitro também ajudou muito e, sem dúvida que se não fosse isso. Eu acho que não desenvolvia tanto a parte de cumprimento de regras do desporto."	A participação em funções associadas à arbitragem promoveu uma compreensão mais aprofundada das regras e da lógica interna do jogo, através da responsabilização dos alunos em papéis ativos durante a prática.
Desenvolvimento do pensamento estratégico coletivo	Estratégia e tomada de decisão coletiva	Planeamento estratégico em função do adversário e das necessidades da equipa	A3: "Nós tínhamos que gerir muito bem quem é que iria jogar os primeiros jogos (...) decidir quem aqui é jogar para saber o nosso oponente para conseguir ter melhores resultados."	O aluno demonstra capacidade de análise estratégica relativamente às características do adversário e às necessidades da equipa, evidenciando pensamento tático e tomada de decisão coletiva.