



Do treino à docência: um percurso de (des)construção profissional

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Martim Barrigana Pinto Batista

Porto, junho, 2026

Ficha de Catalogação

Batista, M. (2026). Do treino à docência: um percurso de (des)construção profissional. Porto: Batista, M. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO-APRENDIZAGEM; ESTÁGIO PROFISSIONAL; MODELOS PEDAGÓGICOS; MODIFICAÇÃO DAS TAREFAS DE APRENDIZAGEM.

Dedicatória

"Se hoje chego ao fim da estrada, não foi sozinho que caminhei, em cada passo desta jornada, houve quem acreditasse mais em mim do que eu próprio acreditei."

À minha mãe, aos meus irmãos e aos meus avós. Deram-me a oportunidade de sonhar e o apoio para ultrapassar qualquer desafio.

Agradecimentos

Cumpre-me expressar o meu profundo agradecimento à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto pela excelência da formação ministrada, pelo elevado rigor académico e científico promovido ao longo deste percurso e pelo contributo fundamental para a minha valorização académica, pessoal e profissional.

Ao Professor Cooperante Fernando Vaz, por ser uma fonte de experiência, um furacão de homem, cheio de conhecimento. Por ter sido fundamental neste processo de crescimento, não só enquanto futuro professor, mas também a nível pessoal, assumindo-se como uma referência. Obrigado.

Ao Professor Orientador Cláudio Farias, pelo rigor, pela motivação, pela proatividade e por todos os ensinamentos. Obrigado pela orientação ao longo de todo o processo.

Ao meu núcleo de estágio, ao Marcos Castro e ao Miguel Mendes, por serem pessoas fantásticas e por me terem tornado uma pessoa melhor. Obrigado por partilharem a fase mais bonita do meu percurso académico e por tornarem todos os dias únicos e alegres. Obrigado por todo o trabalho que desenvolvemos juntos e por todos os momentos que vivemos, dentro e fora da escola.

Gostaria de expressar o meu profundo agradecimento à Escola Secundária de Sobreira e a todos os profissionais que nela exercem funções, pela forma acolhedora como me receberam e integraram, bem como pela disponibilidade, colaboração e apoio demonstrados ao longo deste percurso. Reconheço, com especial apreço, o contributo de todos os docentes, técnicos e restantes colaboradores, cujo profissionalismo, dedicação e espírito de entreajuda foram determinantes para o enriquecimento desta experiência e para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

À minha mãe, o meu porto seguro, que fez de mim a pessoa que sou e que, mesmo contra tudo, abriu sempre a mão para me ajudar e estendeu sempre os dois braços para me abraçar nos dias mais cinzentos da minha jornada académica e pessoal.

Aos meus avós, meus ídolos e referências para a minha vida. Sem eles, nada seria possível e tudo o que sonhasse se desvaneceria com uma facilidade tremenda. Apoiaram-me em tudo e acompanharam todos os momentos de grande felicidade e tristeza. Duas relíquias que estarão sempre guardadas no meu coração.

Aos meus irmãos, que fazem de mim um chinelo, mas conseguem sempre colocar um enorme sorriso no meu rosto com as “estupidezes” que fazem e que espero que continuem a fazer durante muitos anos. Sem dúvida, são o meu suporte e, com eles, serei capaz de viver e lutar pelo que desejo.

À minha restante família, por estar presente em todos os momentos, por me apoiar em todas as decisões e pela motivação constante nos momentos mais difíceis.

A todos os meus amigos, Gonçalo Carneiro, Tiago Pinto e Tomé Vieira por todos os momentos que vivemos juntos, pela ajuda constante ao longo destes anos e pela amizade que ultrapassar montes e vales com uma força e união tremenda. Quero também agradecer à Ana Santos, Gabriela Dias, João Vieira e a Matilde Amorim, por serem incríveis e autênticos. Muitos trabalhos realizámos juntos e grandes momentos partilhámos. Sem dúvida, o melhor que a universidade me deu.

Índice Geral

Ficha de Catalogação	II
Dedicatória.....	III
Agradecimentos	IV
Resumo.....	XI
Abstract.....	XII
Lista de Abreviaturas	XIII
1. Introdução	1
2. Enquadramentos	2
2.1. Enquadramento Pessoal	2
2.2. Enquadramento Institucional	3
2.2.1. A escola cooperante enquanto contexto de formação	3
2.2.2. A importância da orientação no processo formativo.....	4
2.2.3. O núcleo de estágio como espaço de aprendizagem colaborativa	5
2.2.4. Um contexto facilitador do desenvolvimento profissional	6
2.2.5. Turmas	7
3. Do idealizado à realidade: uma reflexão sobre os primeiros momentos de estágio	9
3.1 Expectativas à entrada na PES.....	9
3.2 O confronto com a realidade escolar	10
3.3 Entre inseguranças e adaptações.....	10
4. Área 1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	12
4.1. Conceção: das limitações às constatações	12
4.2. Planeamento: um processo responsivo e inacabado	13
4.3. Realização da prática profissional: capacitar o docente, autonomizar o	
aluno.....	16
4.3.1. Capacitação pedagógico-instrucional do professor	16
4.3.2 Explicar mais não significa ensinar melhor: otimização instrucional.....	18
4.3.3 Da necessidade do controlo total à responsividade pedagógica	20
4.3.4 Dos modelos pedagógicos estudados aos vividos: uma teoria prática (?).....	21
4.3.5. Para além de participantes: envolvimento ativo dos alunos no processo de	
ensino-aprendizagem	24
4.3.6. Do professor no centro da aula à autonomização (sustentada) dos alunos ...	27
4.3.7. Uma motivação construída (não imposta)	31

4.4. Avaliação: um processo evolutivo	33
4.4.1 Avaliar para além de (apenas) classificar	33
4.5. Para além da aula: processos sustentadores do desenvolvimento profissional	37
4.5.1. Um olhar sobre as estratégias de desenvolvimento profissional.....	37
4.5.2. Da reflexão à construção de uma identidade profissional.....	38
5. Área 2. Participação na escola e relações com a comunidade.....	40
5.1. Participação na comunidade educativa	40
5.2.Trabalho colaborativo e acompanhamento educativo.....	41
5.3. Sinopse das atividades de participação na comunidade educativa	41
6. Área 3. Desenvolvimento Profissional.....	45
6.1. Estudo	45
6.2. Metodologia.....	49
6.3. Resultados	54
6.4. Discussão	60
6.5. Referências Bibliográficas	67
7. Considerações Finais	69
8. Referências Bibliográficas.....	71
9. Anexos.....	XIV

Índice de Tabelas

Tabela 1: Atividades Escolares	42
Tabela 2: Exemplos de categorias, códigos, trechos e notas analíticas relacionadas com o tema “As práticas pedagógicas de estudantes-estagiários durante o ensino do voleibol através da modificação das tarefas de aprendizagem”.....	53

Índice de Anexos

Anexo 1: Plano Anual	XIV
Anexo 2: UD para a Modalidade	XV
Anexo 3: UD para a Modalidade e Estudo	XVI
Anexo 4: Plano de aula	XVII
Anexo 5: Plano de aula com o Estudo	XVIII
Anexo 6: Ficha Diária (Registo de valores).....	XIX
Anexo 7: Ficha do Torneio (Classificação e Resultados)	XX
Anexo 8: Ficha de registo: Alunos que não fazem a aula	XXI
Anexo 9: Grelha de Avaliações: AD e AS	XXII
Anexo 10: Teste Teórico	XXIII
Anexo 11: Ficha de Registo para a equipa (MED)	XXIV
Anexo 12: Cartão de Tarefa (Natação).....	XXV
Anexo 13: Guião de Entrevista para o Estudo	XXVI
Anexo 14: Tabela com a análise temática (Resultados das Entrevistas).....	XXVII
Anexo 15: Cartaz do Torneio (Aulas).....	XXVIII
Anexo 16: Diploma.....	XXIX

Resumo

O Estágio Profissional (EP) constitui a etapa final do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), assumindo-se como um contexto privilegiado de articulação entre conhecimento teórico, intervenção pedagógica e desenvolvimento profissional. Este representou um momento determinante do meu percurso académico, marcado pela (re)construção progressiva da minha identidade enquanto professor. Parte-se de uma intervenção pedagógica sustentada numa conceção de ensino centrada no aluno, valorizando a participação ativa, a autonomia, a responsabilização e a construção significativa das aprendizagens pelos alunos. Para tal, recorri à operacionalização de diferentes modelos pedagógicos e abordagens de ensino como referências orientadoras da minha prática pedagógica. O relatório evidencia um percurso marcado pela observação, reflexão e adaptação contínua da intervenção pedagógica. As experiências vividas nos diferentes contextos de ensino permitiram-me compreender a necessidade de ajustar estratégias, tarefas de aprendizagem e formas de organização às características dos alunos e às exigências do contexto, contribuindo para o desenvolvimento de competências associadas ao planeamento, à instrução, à avaliação e à gestão da aprendizagem. Paralelamente, foi desenvolvido um estudo centrado nas experiências pedagógicas de estudantes-estagiários (EEs) durante a implementação de um programa pedagógico baseado na modificação das tarefas de aprendizagem no ensino do Voleibol. Através de uma abordagem qualitativa, procurou-se compreender as estratégias pedagógicas implementadas, os desafios sentidos pelos participantes e os benefícios educativos associados à adaptação das tarefas de aprendizagem. Os resultados evidenciaram a importância desta abordagem na promoção da participação, da compreensão do jogo e da inclusão dos alunos, bem como o seu contributo para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. Globalmente, este relatório traduz um percurso de transformação pessoal e profissional, marcado pela reflexão crítica sobre a prática e pela procura contínua de estratégias capazes de promover experiências de aprendizagem mais significativas, inclusivas e ajustadas às necessidades dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO-APRENDIZAGEM; ESTÁGIO PROFISSIONAL; MODELOS PEDAGÓGICOS; MODIFICAÇÃO DAS TAREFAS DE APRENDIZAGEM.

Abstract

The Professional Internship represents the final stage of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. It constitutes a privileged context for integrating theoretical knowledge, pedagogical practice, and professional development. This experience marked a decisive stage in my academic journey, characterized by the progressive (re)construction of my professional identity as a teacher. My pedagogical intervention was grounded in a student-centred approach to teaching, promoting students' active participation, autonomy, responsibility, and the meaningful construction of learning. To achieve this, I implemented different pedagogical models and instructional approaches as guiding frameworks for my teaching practice. This report presents a professional journey characterized by continuous observation, reflection, and adaptation of pedagogical practice. The experiences gained across different teaching contexts enabled me to recognize the importance of adapting instructional strategies, learning tasks, and organisational structures to students' characteristics and the specific demands of each educational context. This process contributed to the development of competencies related to planning, instruction, assessment, and the management of learning. In parallel, a qualitative study was conducted to explore the pedagogical experiences of pre-service physical education teachers during the implementation of a pedagogical programme based on the modification of learning tasks in volleyball teaching. The study sought to understand the pedagogical strategies adopted, the challenges experienced by the participants, and the educational benefits associated with adapting learning tasks. The findings highlighted the importance of this approach in promoting students' participation, game understanding, and inclusion, while also contributing to the professional development of future teachers. Overall, this report reflects a process of personal and professional transformation, characterized by critical reflection on practice and the continuous pursuit of teaching strategies capable of fostering more meaningful, inclusive, and contextually responsive learning experiences.

Keywords: LEARNING TASK MODIFICATION; PEDAGOGICAL MODELS; PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL INTERNSHIP; TEACHING AND LEARNING.

Lista de Abreviaturas

ABJ – Abordagens de Ensino Baseadas no Jogo;
AC – Aprendizagem Cooperativa;
AD – Avaliação Diagnóstica;
AF – Avaliação Formativa;
AS – Avaliação Sumativa;
DB – Diário de Bordo;
E/A – Ensino-Aprendizagem;
EC – Escola Cooperante;
EE – Estudante Estagiário;
EF – Educação Física;
EP – Estágio Profissional;
FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto;
MED – Modelo de Educação Desportiva;
MEEFEBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário;
NE – Núcleo de Estágio;
PC – Professor Cooperante;
PES – Prática de Ensino Supervisionada;
PO – Professor Orientador;
UD – Unidade Didática;
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura;

Nota Prévia

Na elaboração do presente relatório foi utilizada inteligência artificial como ferramenta de apoio à organização, reformulação e revisão textual de alguns conteúdos apresentados. A utilização desta tecnologia teve como principal objetivo melhorar a clareza, coerência e correção linguística do documento, não substituindo, contudo, a análise crítica, a reflexão pedagógica e as conclusões pessoais do autor.

1. Introdução

Para alguém cujo percurso esteve durante vários anos ligado ao treino desportivo, assumir o papel de professor representou um processo de reconstrução profissional marcado por desafios, aprendizagens e mudanças profundas na forma de compreender o ensino. A transição do contexto do treino para a realidade escolar confrontou-me com novas exigências, levando-me a repensar crenças, estratégias e formas de intervenção pedagógica. Foi neste processo que se foi construindo, de forma progressiva, a minha identidade profissional enquanto futuro professor de Educação Física (EF).

O presente Relatório de Estágio (RE), redigido na primeira pessoa, insere-se no âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional, integrada no 2.º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Enquanto etapa culminante da formação inicial de professores, o Estágio Profissional (EP) constitui um contexto privilegiado de articulação entre os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico e a sua aplicação em contexto real de ensino, assumindo-se como um momento determinante de desenvolvimento profissional. Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), desenvolvida numa escola cooperante (EC) situada em Sobreira, fui confrontado com desafios relacionados com o planeamento, a gestão da aula, a avaliação das aprendizagens, a tomada de decisão pedagógica e a adaptação às características dos alunos e dos diferentes contextos de intervenção. Assim, Batista, Graça, et al. (2014) referem que o EP se constitui como um terreno fértil ao início do desenvolvimento profissional dos professores.

A intervenção pedagógica desenvolvida procurou promover aprendizagens significativas, valorizando princípios como a autonomia, a responsabilidade, a cooperação, a inclusão e o envolvimento ativo dos alunos no processo de E/A. Neste sentido, a reflexão crítica assumiu um papel central na análise das decisões tomadas e na

melhoria contínua da prática pedagógica. Este relatório procura analisar criticamente o percurso realizado, refletindo sobre os desafios enfrentados, as estratégias implementadas e as aprendizagens construídas ao longo do estágio. Procura igualmente compreender de que forma estas experiências contribuíram para o desenvolvimento da minha identidade profissional e para a construção de uma prática docente mais consciente, fundamentada e ajustada às necessidades dos alunos.

Após a presente introdução, são apresentados os enquadramentos pessoal e institucional do estágio. Seguidamente, procede-se à caracterização das turmas acompanhadas e à reflexão sobre os primeiros momentos de integração na prática pedagógica. O capítulo referente à Área 1 constitui o núcleo central do relatório, incidindo sobre a organização e gestão do ensino e da aprendizagem. A Área 2 aborda a participação na escola e as relações com a comunidade, enquanto a Área 3 integra a componente de investigação desenvolvida durante a PES. O relatório encerra com as considerações finais e as referências bibliográficas.

Mais do que descrever o percurso realizado, este relatório procura evidenciar a forma como as experiências vividas ao longo da PES contribuíram para a reconstrução da minha identidade profissional, sendo uma componente importante da identidade social do indivíduo, tal como defende Santos (2006) traduzindo a passagem de uma lógica de intervenção fortemente influenciada pelo treino desportivo para uma compreensão mais ampla e complexa da docência.

2. Enquadramentos

2.1. Enquadramento Pessoal

O presente relatório insere-se no âmbito da PES, integrada no 2.º ciclo de estudos conducente ao grau de MEEFEBS, da FADEUP. Ao recordar os primeiros meses da PES, reconheço-os como uma fase determinante da minha adaptação ao contexto escolar e da construção da minha identidade enquanto professor. Foi um período marcado por desafios constantes, dúvidas frequentes e aprendizagens que acabariam por influenciar todo o percurso desenvolvido ao longo do ano letivo.

A escolha do ensino como área profissional resulta de uma motivação pessoal desenvolvida desde cedo, influenciada pelo contexto familiar, uma vez que ambos os meus pais exercem a profissão docente. Esta proximidade à realidade educativa contribuiu para o desenvolvimento de um interesse precoce pelo ensino e pelo acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos. Ao longo do meu percurso académico, este interesse foi-se consolidando, conduzindo à decisão de seguir a via do ensino de EF.

O início da PES revelou-se particularmente exigente, no entanto, representa um contexto privilegiado de aprendizagem, permitindo ao EE confrontar as expectativas construídas durante a formação inicial com a complexidade da realidade escolar, processo esse fundamental para a construção da identidade profissional (Barros et al., 2018). A transição do papel de aluno para o de professor implicou um aumento significativo da responsabilidade, obrigando-me a assumir decisões pedagógicas, a planear aulas de forma autónoma e a gerir diferentes realidades dentro do contexto da aula. Durante esse primeiro período, procurei aprender com os erros cometidos, aceitar a complexidade inerente ao processo de E/A e compreender que a melhoria da prática docente é um processo contínuo. Reconheço que muitas das dificuldades sentidas nessa fase foram fundamentais para o crescimento profissional que fui construindo ao longo do estágio.

2.2. Enquadramento Institucional

2.2.1. A escola cooperante enquanto contexto de formação

A PES decorreu numa escola da rede pública de ensino que, desde o primeiro momento, se revelou um contexto particularmente favorável ao meu desenvolvimento profissional. O acolhimento por parte da comunidade educativa, a disponibilidade demonstrada pelos diferentes intervenientes e o ambiente de proximidade existente na escola facilitaram significativamente o processo de integração, permitindo que os receios naturais associados ao início da prática letiva fossem progressivamente substituídos por um crescente sentimento de pertença. Ribeiro et al. (2024) referem que o contexto escolar, enquanto espaço de aprendizagem profissional, na medida em que as interações estabelecidas com os diferentes agentes educativos e as oportunidades de participação na comunidade escolar constituem fatores determinantes para o desenvolvimento dos EEs e para a construção da sua identidade profissional.

Nos primeiros contactos com este novo contexto de trabalho, procurei sobretudo compreender a sua organização, as dinâmicas de funcionamento e as relações estabelecidas entre os diferentes elementos da comunidade escolar. Rapidamente percebi que a escola é um espaço muito mais complexo do que aquele que normalmente observamos enquanto alunos. Para além da dimensão pedagógica associada às aulas, existe um conjunto alargado de processos de articulação, acompanhamento e tomada de decisão que contribuem diariamente para o funcionamento da instituição. Ao longo do ano letivo, a escola assumiu-se como um espaço privilegiado de aprendizagem profissional. Em articulação com a FADEUP, proporcionou-me oportunidades constantes de observação, experimentação e reflexão, permitindo uma aproximação progressiva à realidade da profissão docente e às suas múltiplas exigências.

2.2.2. A importância da orientação no processo formativo

O PC desempenhou um papel central ao longo da PES. Mais do que um supervisor da minha intervenção pedagógica, constituiu uma referência profissional que influenciou de forma significativa a forma como fui construindo a minha compreensão acerca do ensino e da aprendizagem.

Uma das características que mais valorizei na sua orientação foi a capacidade de promover a reflexão sem comprometer a autonomia dos professores estagiários. Em vez de fornecer respostas imediatas perante as dificuldades encontradas, procurava frequentemente questionar as opções tomadas e incentivar a procura de soluções fundamentadas. Esta abordagem obrigava-me a analisar criticamente a minha própria prática e a justificar pedagogicamente as decisões que tomava, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura mais consciente e reflexiva. As observações realizadas às suas aulas constituíram igualmente uma importante fonte de aprendizagem. Segundo Teixeira et al. (2025) a orientação baseada no diálogo e na construção conjunta do conhecimento favorece uma integração mais significativa na comunidade educativa e potencia o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

A gestão dos diferentes momentos da aula, a adaptação das estratégias às características dos alunos e a forma como respondia a situações inesperadas permitiram-me compreender aspetos da prática pedagógica que dificilmente poderiam ser apreendidos apenas através da formação académica. Também o PO assumiu um papel determinante neste percurso. As suas orientações contribuíram para uma análise mais aprofundada da intervenção pedagógica, promovendo uma articulação constante entre a

prática desenvolvida em contexto escolar e os conhecimentos construídos ao longo da formação inicial.

Este acompanhamento revelou-se fundamental para compreender que o desenvolvimento profissional não depende exclusivamente da experiência acumulada, mas da capacidade de refletir criticamente sobre essa experiência e transformá-la em conhecimento profissional. Esta ideia é corroborada por Teixeira et al. (2025) ao demonstrarem que os professores cooperantes assumem um papel determinante na mediação das experiências vividas pelos EEs, ajudando-os a atribuir significado pedagógico às situações observadas e experienciadas durante o estágio.

2.2.3. O núcleo de estágio como espaço de aprendizagem colaborativa

O NE constituiu uma das experiências mais enriquecedoras de todo o processo formativo. Desde o início do ano letivo foi possível construir uma relação assente na cooperação, na confiança e na partilha de experiências, criando um ambiente particularmente favorável à aprendizagem. Assim, Batista e Resende (2023) defendem a ideia que os professores precisam de experimentar evidências dos benefícios das práticas inclusivas através de formação, suporte da escola e da colaboração.

A relevância destes contextos colaborativos encontra suporte no estudo de Teixeira et al. (2025) que identificou a participação em comunidades de prática e em redes de colaboração como um dos fatores que mais contribuem para a integração dos EEs na cultura profissional da escola. Deste modo, os momentos de reflexão conjunta assumiram uma importância significativa na resolução de problemas e na construção de soluções pedagógicas. Muitas das dificuldades encontradas deixavam de ser encaradas como desafios individuais para passarem a ser analisadas coletivamente, beneficiando do contributo e da perspetiva dos diferentes elementos do núcleo.

Parte deste trabalho acontecia para além do contexto das aulas. Frequentemente reuníamos-nos para discutir estratégias, reformular documentos, analisar situações ocorridas nas aulas e procurar alternativas que permitissem melhorar a qualidade da intervenção pedagógica. Estes momentos revelaram-se particularmente importantes para o desenvolvimento de competências relacionadas com a colaboração, a capacidade de análise e a tomada de decisão. A própria organização do estágio contribuiu para potenciar estas aprendizagens. Cada EE assumia a responsabilidade pelo planeamento e gestão da sua turma, elaborando as respetivas UD e conduzindo o processo de E/A. Contudo, após

um determinado período, realizava-se uma rotação entre os elementos do núcleo, passando cada um a lecionar as turmas dos colegas, mantendo-se a responsabilidade pelo planeamento e avaliação da turma inicialmente atribuída.

Confesso que encarei esta mudança com alguma apreensão. Iniciei por construir uma relação próxima com os meus alunos, conhecendo progressivamente as suas características, dificuldades e formas de participação. A passagem para uma nova turma obrigou-me a adaptar rapidamente a minha intervenção, compreender dinâmicas já existentes e dar continuidade a um trabalho que tinha sido planeado por outro colega. Simultaneamente, vi outro EE assumir a condução das aulas da turma pela qual continuava responsável ao nível do planeamento e da avaliação. Apesar das dificuldades iniciais, esta experiência revelou-se extremamente enriquecedora. Por um lado, permitiu-me desenvolver uma maior flexibilidade pedagógica e capacidade de adaptação a diferentes contextos. Por outro, possibilitou-me observar de forma mais próxima o impacto que diferentes estilos de ensino podem ter junto dos alunos. Esta dinâmica levou-me também a refletir sobre a importância de um planeamento claro e coerente, capaz de garantir continuidade no processo de E/A independentemente de quem conduz a aula.

Esta experiência permitiu-me compreender que a aprendizagem profissional não ocorre apenas através da intervenção individual, mas também através da observação, da discussão e da análise crítica das práticas desenvolvidas pelos colegas. De acordo com Teixeira et al. (2025) a possibilidade de colaborar com diferentes intervenientes da comunidade educativa favorece a construção de uma compreensão mais ampla da profissão docente e contribui para o desenvolvimento de competências relacionadas com a adaptação, a tomada de decisão e a resolução de problemas pedagógicos.

2.2.4. Um contexto facilitador do desenvolvimento profissional

O conjunto de experiências proporcionadas pela EC, pelo PC, pelo PO e pelo NE permitiu-me compreender de forma mais aprofundada a complexidade da profissão docente e as múltiplas dimensões que a constituem. Assim, o desenvolvimento profissional docente constitui um processo contínuo de construção de conhecimento, identidade e capacidade de intervenção pedagógica, fortemente influenciado pelas experiências vividas em contexto de prática (Batista e Queirós, 2013; Azevedo et al., 2024).

Mais do que um local destinado à realização da PES, a escola assumiu-se como um contexto de formação permanente, onde cada experiência, cada dificuldade e cada momento de reflexão contribuíram para o meu crescimento profissional. Foi neste ambiente que comecei a compreender que a competência docente não resulta apenas do domínio dos conteúdos ou da aplicação de estratégias pedagógicas, mas da capacidade de analisar contextos, tomar decisões fundamentadas e adaptar a intervenção às necessidades concretas dos alunos. As aprendizagens construídas neste contexto constituíram o ponto de partida para o trabalho desenvolvido junto das diferentes turmas ao longo do ano letivo, cujas características, desafios e particularidades serão apresentados no capítulo seguinte.

2.2.5. Turmas

O contacto com diferentes turmas ao longo da PES constituiu uma das experiências mais enriquecedoras do meu percurso formativo. Cada contexto apresentou características, necessidades e desafios distintos, exigindo uma adaptação constante das estratégias pedagógicas e uma compreensão progressivamente mais aprofundada da diversidade presente na realidade escolar.

Esta situação evidenciou a importância de perceber que a eficácia da intervenção pedagógica depende, em grande medida, da capacidade do professor para interpretar as especificidades de cada grupo e ajustar as suas decisões em função das necessidades dos alunos.

O 10.º LH: o desafio de promover o envolvimento

A minha primeira experiência de lecionação decorreu junto da turma do 10.º LH, um contexto marcado por reduzidos níveis de empenho, absentismo frequente e uma participação pouco consistente nas atividades propostas. Logo percebi que o principal desafio não passava pelo ensino dos conteúdos, mas pela criação de condições que favorecessem o envolvimento dos alunos na aprendizagem. Perante esta realidade, procurei implementar estratégias orientadas para a responsabilização dos alunos e para o reforço do seu sentimento de pertença ao grupo. Deste modo, o envolvimento dos alunos constitui um dos principais preditores da qualidade das aprendizagens em EF estando associado à participação ativa, à motivação e ao sentimento de pertença ao grupo (Gråstén & Yli-Piipari, 2019).

A organização das aulas através de equipas estáveis, a atribuição de responsabilidades e a introdução de desafios complementares procuraram criar um

ambiente mais participativo e motivador. A análise deste episódio levou-me a compreender que a promoção do envolvimento dos alunos constitui frequentemente o primeiro passo para a aprendizagem.

O 8.º Ano: consolidar estratégias e promover a autonomia

A turma do 8.º ano apresentava uma atitude globalmente positiva perante a disciplina, revelando disponibilidade para participar, aprender e assumir responsabilidades. A promoção da autonomia permite que os alunos assumam um papel mais ativo na gestão da própria aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da responsabilidade e da tomada de decisão (Pan et al., 2023).

Estas características possibilitaram a implementação de estratégias centradas na promoção da autonomia e na participação ativa dos alunos. Foi também nesta turma que desenvolvi a UD de Voleibol que serviu de contexto ao estudo realizado no âmbito da Área 3. Ao longo do ano letivo, os alunos assumiram progressivamente um papel mais ativo na organização das atividades e no próprio processo de aprendizagem, reforçando a importância da responsabilização e da participação como elementos estruturantes da intervenção pedagógica.

O 10.º CT: um contexto favorável à inovação pedagógica

A intervenção junto da turma do 10.º CT ocorreu durante o terceiro período letivo. Desde os primeiros contactos, os alunos evidenciaram elevados níveis de participação, autonomia e responsabilidade, criando condições particularmente favoráveis à implementação de estratégias pedagógicas mais exigentes, como exemplo, feedback entre pares, liderança de equipas, autoavaliação, gestão autónoma de estações, questionamento, tomada de decisão e resolução de problemas.

Este contexto permitiu-me explorar formas de organização centradas na partilha de responsabilidades e no compromisso com a aprendizagem dos alunos, proporcionando experiências de aprendizagem que dificilmente teriam sido possíveis noutros contextos. Neste contexto, procurou-se criar contextos que são caracterizados por elevados níveis de participação e responsabilidade dos alunos tendem a criar condições mais favoráveis à experimentação de estratégias pedagógicas inovadoras (Casey et al., 2021). Assim, a experiência reforçou a ideia de que diferentes características dos alunos exigem diferentes respostas pedagógicas.

O 5.º Ano: aprender a ensinar os mais novos

A experiência com a turma do 5.º ano constituiu um dos contextos mais distintos vividos ao longo da PES. A intervenção decorreu no âmbito de uma UD de Basquetebol planeada pelo núcleo de estágio, proporcionando um contacto com uma faixa etária significativamente diferente daquela com que tinha trabalhado até então. Rapidamente se tornou evidente que o trabalho com alunos mais jovens exigia uma adaptação da linguagem utilizada, da organização das tarefas e das estratégias de acompanhamento.

A necessidade de recorrer a demonstrações frequentes, instruções mais simples e feedback constante levou-me a desenvolver uma maior sensibilidade relativamente à adequação da intervenção pedagógica às características dos alunos. Apesar da reduzida duração da experiência, este contexto contribuiu para uma compreensão mais abrangente dos desafios associados ao ensino da EF em diferentes etapas do percurso escolar.

3. Do idealizado à realidade: uma reflexão sobre os primeiros momentos de estágio

3.1. Expetativas à entrada na PES

Após conclusão da licenciatura, decidi prosseguir o meu percurso no MEEFEBS, pois sentia que estava a aproximar-me de um objetivo que me acompanhava há vários anos. A escolha do ensino não surgiu de forma inesperada. Cresci num contexto familiar profundamente ligado à educação, uma vez que ambos os meus pais exercem a profissão docente, e desde cedo fui contactando com histórias, desafios e experiências associadas ao universo escolar. Paralelamente, o desporto sempre ocupou um lugar central na minha vida, primeiro enquanto praticante e, mais tarde, enquanto treinador.

A experiência acumulada no contexto do treino permitiu-me desenvolver competências relacionadas com a liderança, a comunicação e a gestão de grupos. Ainda assim, iniciava a PES consciente de que a realidade escolar apresentava exigências próprias e desafios que ultrapassavam aquilo que tinha vivido até então. Apesar da confiança que transportava da minha experiência enquanto treinador, sentia simultaneamente entusiasmo e alguma ansiedade perante a responsabilidade de assumir, pela primeira vez, o papel de professor. O início do ano letivo foi, por isso, marcado por sentimentos contraditórios. Por um lado, existia a motivação de finalmente concretizar um objetivo há muito ambicionado, por outro, a consciência de que entrava num contexto novo, repleto de desafios e exigências que ainda desconhecia. Apesar do acolhimento

positivo por parte da comunidade educativa, demorou algum tempo até sentir que aquele espaço também me pertencia.

3.2. O confronto com a realidade escolar

Os primeiros contactos com a escola permitiram-me perceber que a profissão docente envolve uma complexidade muito superior àquela que habitualmente observamos enquanto alunos. Um dos momentos que mais contribuiu para esta tomada de consciência ocorreu durante uma reunião de conselho de turma. Até então, a minha visão da profissão encontrava-se sobretudo centrada na aula e nos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, ao ouvir os diferentes professores discutirem percursos, dificuldades e estratégias de acompanhamento dos alunos, compreendi de forma mais clara a dimensão educativa, colaborativa e humana associada à docência.

O verdadeiro confronto com a realidade escolar surgiu, contudo, através da intervenção junto do 10.º LH. Apesar das horas investidas na preparação das aulas e do cuidado colocado no planeamento das tarefas, rapidamente percebi que aquilo que fazia sentido no papel nem sempre produzia os resultados esperados na prática. Os reduzidos níveis de empenho, o absentismo frequente e a participação irregular de alguns alunos obrigaram-me a questionar várias das ideias que trazia da formação inicial. Foi neste contexto que comecei a compreender uma das aprendizagens mais importantes do estágio: ensinar não consiste apenas em dominar conteúdos ou planear atividades, mas também em compreender os alunos e criar condições para que estes se envolvam no processo de aprendizagem. Esta tomada de consciência marcou profundamente os primeiros meses da minha intervenção pedagógica e influenciou a forma como passei a olhar para o ensino.

3.3. Entre inseguranças e adaptações

Os primeiros meses de estágio revelaram-se bastante mais exigentes do que inicialmente antecipava. Investia muitas horas no planeamento das aulas, procurando encontrar soluções que respondessem às necessidades dos alunos e permitissem alcançar os objetivos definidos. No entanto, rapidamente percebi que a realidade da aula é demasiado complexa para ser totalmente antecipada.

Apesar das dificuldades sentidas, foi também durante este período que comecei a observar pequenos sinais de evolução que reforçaram a minha confiança. No 10.º LH, por exemplo, algumas das estratégias implementadas começaram gradualmente a produzir

efeitos ao nível da participação dos alunos e do clima de aula. Embora os resultados não surgissem ao ritmo que inicialmente esperava, estas pequenas mudanças permitiram-me perceber que o desenvolvimento das aprendizagens e das dinâmicas de grupo exige tempo, persistência e capacidade de adaptação. Também a experiência com a turma do 5.º ano me confrontou com desafios inesperados. Recordo particularmente uma aula em que recorri a uma atividade lúdica de ativação que tinha produzido resultados muito positivos noutras turmas. Convencido de que a estratégia voltaria a funcionar, avancei sem alterações significativas. Contudo, poucos minutos depois, a atividade começou a perder organização e vários alunos interpretavam as regras de forma diferente daquela que tinha previsto, nesse momento questionei-me, “*O que posso fazer? Em que aspeto errei? Como posso corrigir?*”. A experiência revelou-se frustrante naquele momento, mas acabou por constituir uma aprendizagem importante. Percebi que estratégias eficazes num determinado contexto podem não produzir os mesmos resultados noutros, reforçando a necessidade de adequar constantemente a intervenção às características dos alunos.

A discrepância entre aquilo que idealizava e aquilo que efetivamente acontecia na aula gerou, em diversos momentos, sentimentos de insegurança. Recordo-me de uma noite particularmente difícil em que telefonei a um amigo próximo e lhe confessei o desgaste que sentia perante as exigências do estágio. Embora nunca tenha ponderado desistir, esse episódio refletiu a intensidade emocional que acompanhou esta fase inicial da minha formação. Com isto, reconheço que muitas das dificuldades vividas durante os primeiros meses da PES foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional. Foi precisamente através do confronto com a realidade, dos erros cometidos e da necessidade de encontrar respostas para situações inesperadas que comecei a construir uma compreensão mais realista da profissão docente e do professor que pretendia vir a ser.

4. Área 1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4.1. Conceção: das limitações às constatações

A forma como compreendia a EF à entrada da PES foi fortemente influenciada pelo meu percurso enquanto praticante e treinador. Durante vários anos, a minha atenção esteve centrada no desenvolvimento técnico, tático e físico dos atletas, valorizando sobretudo a melhoria do desempenho e a aquisição de competências específicas das modalidades. Contudo, o contacto com a realidade escolar levou-me a reconhecer que a EF possui finalidades educativas mais amplas assumindo igualmente um papel relevante na promoção da autonomia, da cooperação, da responsabilidade e da tomada de decisão dos alunos (Bento et al., 2021).

Progressivamente, fui compreendendo que o ensino da disciplina não se limita ao desenvolvimento das capacidades motoras, assumindo igualmente um papel relevante na promoção da autonomia, da cooperação, da responsabilidade e da tomada de decisão dos alunos (Mesquita & Graça, 2009). Esta compreensão encontra-se alinhada com a perspetiva da UNESCO (2015) que concebe a EF como uma área curricular orientada para o desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo dimensões motoras, cognitivas, sociais e afetivas, e contribuindo para a formação de cidadãos fisicamente ativos, autónomos e socialmente responsáveis.

Uma das primeiras evidências desta realidade surgiu através do contacto com turmas que apresentavam níveis de motivação, competências motoras e interesses muito distintos. Enquanto treinador, estava habituado a trabalhar com jovens que escolhiam participar e que partilhavam objetivos comuns. Na escola, encontrei alunos com percursos, experiências e expectativas bastante diferentes, obrigando-me a repensar aquilo que considerava ser uma intervenção pedagógica eficaz. Esta experiência contribuiu para uma transformação progressiva da minha conceção de ensino. Se inicialmente atribuía grande importância aos conteúdos e à sua transmissão, com o decorrer do estágio passei a valorizar de forma crescente a adaptação das estratégias pedagógicas às características dos alunos e às exigências específicas de cada contexto. Tal como defendem Tannehill et al. (2015), a qualidade do ensino depende não apenas do domínio dos conteúdos pelo aluno, mas também da capacidade de criar ambientes de aprendizagem significativos e ajustados às necessidades dos alunos (Farias et al., 2022; Ward & Ayvazo, 2016).

Assim, ao terminar a PES, considero que a principal alteração na minha concepção de EF não resultou da aquisição de novos conhecimentos sobre as modalidades, mas compreender que a EF possui finalidades educativas que ultrapassam o desenvolvimento motor, assumindo igualmente um papel relevante na formação pessoal, social e autónoma dos alunos.

4.2. Planeamento: um processo responsivo e inacabado

O planeamento constituiu uma das dimensões mais desafiantes da minha intervenção pedagógica ao longo da PES. Inicialmente, encarava-o sobretudo como um instrumento de organização, centrando a minha atenção na sequenciação dos conteúdos, na estruturação das tarefas e no cumprimento dos objetivos definidos para cada aula. Tal como muitos professores em formação, acreditava que um planeamento rigoroso seria suficiente para garantir a qualidade da intervenção pedagógica. Contudo, as experiências vividas ao longo do estágio levaram-me a compreender que a relação entre planeamento e aprendizagem é significativamente mais complexa.

Mesquita e Graça (2009) defendem que o planeamento em EF deve assumir uma natureza dinâmica e contextualizada, ajustando-se continuamente às características dos alunos e às exigências do contexto. Embora estas ideias me fossem familiares do ponto de vista teórico, foi apenas através da prática que compreendi verdadeiramente o seu significado. Uma das primeiras situações que colocou em causa a minha forma de planear ocorreu durante a intervenção no 10.º LH. Nas semanas iniciais, investia muito tempo na preparação das aulas, procurando diversificar tarefas e assegurar uma progressão coerente dos conteúdos.

Rapidamente percebi que o principal desafio daquela turma não residia na complexidade das atividades propostas, mas nos reduzidos níveis de motivação e compromisso demonstrados por vários alunos. Apesar de as tarefas serem tecnicamente adequadas, nem sempre geravam o envolvimento ativo que antecipava. As experiências vividas e o diálogo contínuo com o PC levaram-me a reconhecer que o planeamento não podia estar exclusivamente orientado para aquilo que eu pretendia ensinar. Era igualmente necessário considerar aquilo que os alunos estavam disponíveis para aprender e as condições necessárias para promover a sua participação.

Progressivamente, comecei a integrar estratégias de responsabilização, desafios coletivos, oportunidades de tomada de decisão e elementos associados ao **Modelo de**

Educação Desportiva (MED) no qual constitui um modelo instrucional centrado no aluno que promove experiências desportivas autênticas, favorecendo a participação ativa, a autonomia e a responsabilização dos alunos (Siedentop et al., 2019). Para além desta ideia, apresenta também aos alunos uma estrutura organizacional cultural e socialmente relevante da aula de educação física como afiliação em equipas, trabalho de grupo, registos de desempenho e aumento da autenticidade das atividades de aprendizagem na medida em que se assemelham à cultura desportiva na sociedade. Esta alteração permitiu-me compreender que a qualidade do planeamento depende da capacidade de interpretar o contexto e responder à diversidade de perfis de aprendizagem presentes na turma, ideia igualmente defendida por Fernández-Río et al. (2023) ao destacarem a importância de ambientes de aprendizagem centrados nos alunos e promotores do envolvimento ativo.

No segundo período, deparei-me com um desafio de natureza distinta. Apesar de os alunos demonstrarem elevados níveis de empenho e uma atitude positiva perante a disciplina, evidenciavam dificuldades significativas ao nível da coordenação motora, da destreza e da execução de habilidades fundamentais. Esta realidade tornou-se particularmente evidente durante a UD de Voleibol. Inicialmente, tinha previsto uma progressão relativamente rápida para situações formais de jogo. Contudo, a AD e a observação das primeiras aulas demonstraram que os alunos ainda não possuíam os pré-requisitos necessários para responder adequadamente às exigências dessas situações. Perante esta evidência, reformulei o planeamento inicialmente previsto, introduzindo jogos reduzidos, modificações regulamentares e progressões intermédias que permitissem adequar as exigências da prática às possibilidades de ação dos alunos. Esta decisão revelou-se determinante para a evolução da turma. O aumento da participação, do tempo de prática e da confiança dos alunos reforçou uma ideia que viria a acompanhar toda a minha intervenção pedagógica: ensinar não significa cumprir rigidamente um plano previamente definido, mas criar condições para que a aprendizagem aconteça. Neste sentido, a diferenciação pedagógica assumiu um papel central, permitindo responder à heterogeneidade da turma e criar oportunidades de sucesso ajustadas aos diferentes níveis de desempenho (Azevedo et al., 2024).

No terceiro período, o contexto voltou a alterar-se. A turma com quem trabalhei apresentava níveis superiores de competência motora, maior autonomia e uma atitude muito positiva perante a aprendizagem. Pela primeira vez durante a PES senti que podia

atribuir aos alunos níveis mais elevados de responsabilidade na organização e condução das atividades. Um dos exemplos mais significativos ocorreu durante a UD de Atletismo. A organização do trabalho através de estações permitiu que os próprios alunos assumissem responsabilidades relacionadas com a gestão das tarefas, a organização do material e o apoio aos colegas.

Ao contrário do que acontecera nos períodos anteriores, o foco do planeamento deixou de estar predominantemente associado à simplificação das tarefas e passou a centrar-se na criação de desafios que estimulassem a tomada de decisão, a autorregulação da aprendizagem e a resolução de problemas. Esta opção encontra suporte em Pan et al. (2023) que destacam a importância de proporcionar aos alunos oportunidades de participação ativa e responsabilidade crescente no processo de aprendizagem. Esta experiência permitiu-me perceber que diferentes contextos exigem diferentes formas de planear. Enquanto no primeiro período a principal preocupação passava por promover o envolvimento dos alunos, e no segundo por adequar as condições de prática aos seus níveis de desempenho, no terceiro período o desafio consistiu em criar oportunidades para que assumissem um papel mais ativo na construção das suas aprendizagens.

Ao longo da PES, a principal transformação não ocorreu apenas (somente) ao nível dos documentos de planeamento, mas na forma como passei a compreender o próprio processo de planear, entendendo-o progressivamente como um processo de reflexão, análise contextual e tomada de decisão pedagógica (Azevedo et al., 2024). Se inicialmente construía as aulas a partir da questão “*o que quero ensinar?*”, progressivamente comecei a orientar as minhas decisões pela pergunta “*o que precisam estes alunos de aprender e de que forma os posso ajudar a fazê-lo?*”. Esta mudança de perspetiva permitiu-me encarar o planeamento como um processo contínuo de regulação pedagógica, sustentado pela observação, pela avaliação e pelo conhecimento progressivamente construído sobre os alunos.

Assim, considero que a maior aprendizagem realizada neste domínio não foi a capacidade de elaborar melhores planeamentos, mas o desenvolvimento do meu conhecimento pedagógico do conteúdo. Progressivamente, compreendi que nenhum planeamento possui valor em si mesmo se não for capaz de responder às características concretas dos alunos e às exigências do contexto. Foi precisamente esta capacidade de articular planeamento, intervenção, avaliação e reflexão que mais contribuiu para o meu desenvolvimento profissional ao longo da PES. Tal como defendem Mesquita e Graça

(2009) o conhecimento pedagógico do conteúdo constrói-se por meio desta interação permanente, assumindo particular relevância nos primeiros anos do desenvolvimento profissional docente.

4.3. Realização da prática profissional: capacitar o docente, autonomizar o aluno

4.3.1. Capacitação pedagógico-instrucional do professor

Entre as múltiplas taxonomias existentes na área para delimitação do que é o processo de instrução (Farias et al., 2022) apresentou o conceito recentemente como um chapéu integrador de processos integradores de componentes como gestão de aula, transmissão da informação, apresentação e estrutura de tarefas, feedback pedagógico e tarefas de aprendizagem. Na PES, a capacitação pedagógico-instrucional constituiu uma das dimensões em que reconheço uma evolução mais significativa. Apesar de iniciar a PES com vários anos de experiência enquanto treinador, rapidamente percebi que o domínio dos conteúdos e das modalidades não era, por si só, suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos. A realidade escolar exigia competências que ultrapassavam o conhecimento técnico, nomeadamente a capacidade de transformar os conteúdos em experiências de aprendizagem acessíveis, significativas e adequadas às características dos alunos.

Procurei compreender que a competência docente não depende apenas do domínio do conteúdo, mas do desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, entendido como a capacidade de transformar o conhecimento disciplinar em experiências de aprendizagem significativas e ajustadas às características dos alunos (Farias et al., 2022). No início da PES transportava para a escola várias concepções construídas ao longo da minha experiência no treino desportivo. Considerava que uma explicação clara, um planeamento rigoroso e uma organização cuidada seriam suficientes para promover aprendizagens eficazes. Contudo, as primeiras experiências de lecionação demonstraram-me que a aprendizagem dos alunos não depende apenas da qualidade do que é ensinado, mas também da forma como os conteúdos são apresentados, contextualizados e experienciados pelos próprios alunos.

Recordo-me particularmente das primeiras semanas de trabalho com o 10.º LH. Apesar da preparação cuidada das aulas, os níveis de envolvimento observados nem sempre correspondiam às minhas expectativas. Muitas das estratégias que considerava adequadas revelavam-se insuficientes quando confrontadas com a realidade da turma.

Esta discrepância levou-me a questionar algumas das minhas concepções sobre o processo de E/A e a reconhecer que o conhecimento dos conteúdos, embora essencial, não garantia por si só a eficácia da intervenção pedagógica. Neste processo, a **análise de algumas gravações** das aulas revelou-se particularmente importante. A sua observação permitiu-me identificar aspetos da minha intervenção que dificilmente conseguia reconhecer durante a ação. Percebi que algumas dificuldades dos alunos estavam associadas não apenas às exigências das tarefas, mas também à forma como organizava a informação, estruturava as situações de aprendizagem e geria determinados momentos da aula. Com isto, desenvolveu-se uma compreensão mais aprofundada da relação entre conteúdo, instrução e aprendizagem, reforçando a importância da análise sistemática da prática profissional (Tannehill et al., 2015).

De uma forma gradual, compreendi que ensinar não consiste apenas em dominar determinados conteúdos, mas sobretudo em saber torná-los compreensíveis e relevantes para alunos com características distintas. Esta evolução contribuiu para o desenvolvimento do meu conhecimento pedagógico do conteúdo, permitindo-me perceber não apenas o que ensinar, mas também como ensinar, que dificuldades antecipar e que estratégias utilizar para promover a aprendizagem. Ao longo da PES fui igualmente reconhecendo que o desenvolvimento profissional não resulta apenas da acumulação de experiências, mas da capacidade de lhes atribuir significado pedagógico. Tal como defendem Batista e Queirós (2013), a competência pedagógica constrói-se através de um processo contínuo de interpretação das situações de ensino e de ajustamento das decisões em função das aprendizagens observadas.

Assim, considero que o principal “crescimento” profissional ocorrido neste domínio se relacionou com o desenvolvimento do meu raciocínio pedagógico. Comecei por encarar o ensino como a aplicação de estratégias previamente definidas para o compreender como um processo de análise e interpretação permanente das situações de aprendizagem. Esta evolução permitiu-me tomar decisões mais fundamentadas, compreender melhor os fatores que influenciam a aprendizagem dos alunos e construir uma intervenção pedagógica mais consciente e sustentada. Foi através deste processo que comecei a consolidar uma identidade profissional mais madura, compreendendo que a qualidade da intervenção pedagógica depende não apenas do conhecimento dos conteúdos, mas também da capacidade de os transformar em oportunidades de aprendizagem significativas para todos os alunos.

4.3.2 Explicar mais não significa ensinar melhor: otimização instrucional

Inicialmente acreditava que ensinar melhor significava explicar mais. Com o decorrer da PES fui percebendo que a eficácia da instrução depende sobretudo da capacidade de selecionar a informação essencial, adequar a comunicação ao nível dos alunos e criar condições para que estes participem ativamente no processo de aprendizagem. Tal como referem Tannehill et al. (2015), a qualidade da instrução depende da sua clareza e adequação ao contexto.

Um dos episódios que mais contribuiu para esta tomada de consciência ocorreu durante a UD de Basquetebol. Pretendia desenvolver o princípio ofensivo do passe e corta através de uma tarefa que exigia aos alunos realizar o passe, deslocar-se para espaço livre e reorganizar-se ofensivamente. Convencido de que a demonstração e a explicação inicial tinham sido suficientes, iniciei a atividade sem antecipar grandes dificuldades. Contudo, rapidamente percebi que os comportamentos observados não correspondiam aos objetivos pretendidos. Alguns alunos realizavam o passe e permaneciam imóveis, enquanto outros demonstravam dificuldades em compreender a relação entre passar e criar uma linha de passe. A minha reação inicial consistiu em aumentar a quantidade de informação disponibilizada. Contudo, rapidamente percebi que o problema não se relacionava apenas com a instrução, mas sobretudo com o desajustamento entre as exigências da tarefa e o nível de compreensão dos alunos naquele momento.

Em vez de continuar a acrescentar informação, reorganizei a tarefa através de progressões intermédias centradas na relação entre o passe e o deslocamento subsequente. Esta decisão encontra suporte em Mesquita e Graça (2006) que defendem que a aprendizagem deve evoluir através de progressões adequadas ao nível dos alunos. De forma semelhante (Azevedo et al., 2024) referem que a modificação das condições de prática constitui um elemento central para promover aprendizagens significativas. Os efeitos foram imediatos. Os alunos passaram a compreender melhor a lógica da ação, aumentaram os níveis de sucesso e participaram de forma mais ativa. Esta experiência permitiu-me reconhecer que, muitas vezes, quando uma tarefa não produz os comportamentos desejados, a solução não passa por explicar mais, mas por reconfigurar as condições de aprendizagem. Tal como defendem Renshaw et al. (2019), a aprendizagem torna-se mais eficaz quando as exigências da tarefa são ajustadas às possibilidades de ação dos praticantes.

Uma aprendizagem semelhante surgiu durante a UD de Voleibol. Apesar da explicação inicial, os alunos continuavam a demonstrar dificuldades em compreender a sequência de ações pretendida. Em vez de recorrer à repetição constante da instrução, utilizei o questionamento e a observação orientada para direcionar a atenção dos alunos para os comportamentos relevantes da tarefa. O objetivo consistia em promover uma participação mais ativa na construção das aprendizagens e estimular a compreensão do jogo a partir da própria prática. Segundo Fernández-Río et al. (2023), o questionamento constitui uma estratégia particularmente eficaz para estimular a reflexão e a compreensão das situações de jogo, enquanto Pan et al. (2023) destacam a importância da participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Os resultados revelaram-se superiores aos obtidos através da simples repetição da instrução. Os alunos compreenderam melhor os objetivos da tarefa, participaram mais ativamente e demonstraram maior envolvimento. Esta experiência levou-me a compreender que a instrução não se limita ao momento inicial da explicação, podendo ocorrer através do questionamento, da observação orientada e do feedback ao longo da própria prática.

A utilização dos **cartões com critérios de êxito** sofreu uma evolução significativa. No início, assumia frequentemente que os alunos compreendiam aquilo que era esperado em cada tarefa. Contudo, fui percebendo que muitos dos erros observados resultavam da ausência de referências claras relativamente ao que significava realizar uma ação com sucesso. Neste contexto foi possível criar processos de observação e feedback entre pares e reduzir a dependência dos alunos relativamente à minha intervenção. Com o decorrer das aulas, estes recursos deixaram de funcionar apenas como instrumentos de apoio à instrução para assumirem um papel relevante na promoção da autonomia e da autorregulação da aprendizagem. Tal como referem Fernández-Río et al. (2023), a explicitação dos objetivos e dos critérios de sucesso favorece uma participação mais consciente e informada dos alunos.

Também o **feedback pedagógico** evoluiu substancialmente ao longo da PES. Nas primeiras aulas, os meus feedbacks eram frequentemente genéricos e centrados no resultado da ação. Com a experiência adquirida, passei progressivamente a privilegiar feedbacks mais específicos, direcionados para os aspetos que os alunos poderiam ajustar e melhorar. Procurei que cada feedback fornecesse informação útil para orientar a ação futura e apoiar o progresso da aprendizagem. Ao terminar a PES, senti que a instrução deixou de constituir um momento isolado da aula para passar a integrar toda a minha

intervenção pedagógica. As explicações tornaram-se mais curtas e intencionais, o questionamento assumiu maior protagonismo, os critérios de êxito passaram a orientar a aprendizagem e o feedback tornou-se mais específico e individualizado.

Reconheço que instruir não significa falar por excesso, mas criar condições para que os alunos compreendam, experimentem e atribuam significado às aprendizagens. Ao longo da PES, a instrução deixou de ser entendida como um momento isolado da aula para passar a constituir um processo contínuo de orientação da aprendizagem, sustentado pela comunicação, pelo questionamento, pelos critérios de êxito e pelo feedback.

4.3.3 Da necessidade do controle total à responsividade pedagógica

Ao iniciar a PES, sentia uma necessidade constante de controlar a aula por completo. Possivelmente por influência da minha experiência enquanto treinador e da insegurança característica dos primeiros momentos de intervenção pedagógica, acreditava que uma aula eficaz dependia da minha capacidade para supervisionar permanentemente todas as situações, antecipar problemas e tomar decisões pelos alunos. Esta preocupação refletia-se em diversos momentos da aula, desde a organização do material até à condução das tarefas de aprendizagem.

Deste modo, procurava assumir praticamente todas as responsabilidades associadas ao funcionamento da aula. Era eu quem distribuía o material, organizava os espaços, definia os grupos e resolvia a maioria das situações que surgiam. Embora esta opção me transmitisse uma sensação de segurança, rapidamente percebi que estava a limitar oportunidades de participação e responsabilização dos alunos. As experiências vividas e o diálogo com o PC levaram-me a compreender que o excesso de controle nem sempre favorece a aprendizagem. Pelo contrário, em muitos momentos estava a retirar aos alunos oportunidades para tomarem decisões, resolverem problemas e assumirem responsabilidades, aspetos identificados como fundamentais para o desenvolvimento da autonomia em EF (Fernández-Río et al., 2023). Perante esta constatação, comecei progressivamente a atribuir aos alunos responsabilidades relacionadas com a preparação do material, a organização dos espaços e a gestão de determinadas tarefas. Inicialmente, esta decisão gerou alguma apreensão, pois receava perder tempo útil de prática ou comprometer a organização da aula. Contudo, aconteceu precisamente o contrário! À medida que os alunos se familiarizavam com as rotinas estabelecidas, os momentos de transição tornaram-se mais eficientes e a minha atenção passou a centrar-se cada vez mais na observação das aprendizagens. Entendi que a autonomia não surge de forma

espontânea, mas se constrói através da atribuição progressiva de responsabilidades e da criação de oportunidades para que os alunos assumam um papel ativo no processo de aprendizagem (Pan et al., 2023).

A UD de Ginástica trouxe uma das experiências mais contributivas para a mudança da minha concepção sobre o papel do professor na promoção da autonomia dos alunos. A **organização das aulas através de estações**, apoiadas por cartões com critérios de êxito e indicações específicas para cada tarefa, procurava responder a uma necessidade concreta: reduzir a dependência constante dos alunos relativamente à minha intervenção. Numa fase inicial senti dificuldade em abdicar do controlo permanente da atividade. Contudo, à medida que observava os alunos a consultarem autonomamente os cartões, a organizarem o material e a apoiarem os colegas, fui percebendo que a aprendizagem não dependia da minha presença constante junto de cada grupo. Esta experiência levou-me a encarar o papel do professor menos como alguém que controla todas as situações e mais como alguém que cria condições para que a aprendizagem aconteça. Constatei que a atribuição progressiva de responsabilidades exigia uma intervenção pedagógica intencional. Não bastava delegar tarefas, era necessário ensinar os alunos a assumir essas responsabilidades. A definição de rotinas, a clarificação de funções e a utilização de recursos de apoio revelaram-se fundamentais para promover níveis crescentes de autonomia e autorregulação.

Uma das mudanças mais significativas ocorreu quando comecei a atribuir aos alunos responsabilidades que anteriormente assumia de forma quase exclusiva. Progressivamente, deixei de encarar a organização da aula como uma responsabilidade exclusivamente minha para a compreender como um processo partilhado com os alunos. A definição de rotinas, a atribuição de funções e a criação de recursos de apoio permitiram que estes assumissem um papel mais ativo na gestão das atividades. Esta experiência conduziu ao reconhecimento que promover autonomia não significa abdicar da orientação pedagógica, mas criar condições para que os alunos participem de forma responsável e progressivamente mais independente no processo de aprendizagem.

4.3.4 Dos modelos pedagógicos estudados aos vividos: uma teoria prática (?)

Os modelos pedagógicos deixaram de ser apenas conceitos abordados nas unidades curriculares da formação inicial, tornando-se ferramentas concretas de intervenção pedagógica. Se no início da PES encarava-os sobretudo como propostas teóricas associadas a determinadas formas de ensinar, progressivamente fui percebendo

que o verdadeiro desafio não estava em conhecê-los, mas, em compreender quando, como e porquê utilizá-los. Esta mudança permitiu-me passar de uma lógica centrada na aplicação (quase acrítica) dos modelos para uma preocupação mais focada na sua adequação às características dos alunos e aos objetivos de aprendizagem (Mesquita & Graça, 2009).

Nos primeiros momentos de lecionação, a minha tendência natural era assumir um papel bastante diretivo. Sentia necessidade de controlar a organização da aula, orientar constantemente as tarefas e tomar praticamente todas as decisões relacionadas com o processo de E/A. Contudo, à medida que fui conhecendo melhor os alunos, comecei a perceber que esta abordagem nem sempre promovia os níveis de envolvimento e responsabilidade que pretendia. Neste enquadramento, o MED assumiu um papel particularmente relevante. Uma das experiências mais marcantes ocorreu durante a intervenção no 10.º LH. Desde as primeiras aulas percebi que vários alunos demonstravam reduzidos níveis de motivação relativamente à disciplina. Perante esta realidade, optei por estruturar a UD segundo os princípios do MED. Os alunos foram organizados em equipas permanentes, construíram identidades próprias e assumiram diferentes funções ao longo da unidade. Por sua vez, implementei um sistema de pontuação que valorizava não apenas o desempenho motor, mas também a cooperação, a responsabilidade e o compromisso demonstrado por cada grupo. Contudo, rapidamente percebi que a simples atribuição de funções não garantia a participação responsável dos alunos. Foi necessário clarificar papéis, fornecer exemplos concretos e acompanhar mais de perto os capitães e subcapitães durante as primeiras aulas.

À medida que demonstravam maior confiança e competência, fui reduzindo esse apoio e permitindo que assumissem um papel mais autónomo na condução das atividades. Esta evolução tornou-se particularmente evidente ao longo da UD. Inicialmente, verificava-se alunos pouco envolvidos, só que começaram a destacar-se na organização das equipas, na comunicação com os colegas e na gestão das tarefas propostas. Recordo-me particularmente de um aluno que, no final de uma aula, comentou: *“Professor, hoje pareceu mais que estávamos a jogar uma época a sério do que numa aula.”* Resultados semelhantes têm sido reportados por Zhang et al. (2024) que destacam o impacto do MED no envolvimento e na qualidade das experiências desportivas dos alunos. Especificamente, este comentário reforçou a minha perceção de que os alunos estavam a experienciar uma vivência desportiva mais autêntica e significativa, aspeto apontado por

Zhang et al. (2024) como um dos principais contributos do MED para o envolvimento dos alunos.

A **Aprendizagem Cooperativa (AC)** constitui um modelo pedagógico que promove a aprendizagem através do trabalho estruturado em pequenos grupos, nos quais os alunos colaboram para alcançar objetivos comuns, assumindo responsabilidade pela sua própria aprendizagem e pela aprendizagem dos restantes elementos do grupo. A sua implementação baseia-se em cinco elementos essenciais: interdependência positiva, responsabilidade individual, interação promotora face a face, competências interpessoais e de pequeno grupo e processamento de grupo (Casey, 2016). Assim, este modelo assumiu igualmente um papel importante durante a UD de Ginástica na turma do 8º ano. Desde as primeiras aulas observei que os alunos com maior competência motora assumiam naturalmente o protagonismo das tarefas, enquanto outros demonstravam insegurança perante a realização de determinados elementos técnicos. Perante esta realidade, organizei grupos cooperativos nos quais cada aluno assumia funções relacionadas com a observação, a segurança, a ajuda à execução ou o fornecimento de feedback. Aquando de alguns alunos demonstraram resistência, associando a aprendizagem exclusivamente à execução prática. Contudo, através de momentos regulares de reflexão coletiva e da valorização do contributo de cada elemento para o funcionamento do grupo, fui observando um aumento progressivo da entreajuda, da confiança e da participação dos alunos que inicialmente revelavam maiores dificuldades. Foi possível compreender que a aprendizagem não acontece apenas quando executamos uma tarefa, mas também quando observamos, analisamos e ajudamos os colegas (Fernández-Río et al., 2023).

As **Abordagens de Ensino Baseadas no Jogo (ABJ)** assumiram igualmente um papel relevante na minha intervenção nos jogos desportivos coletivos. Durante a PES deparei-me frequentemente com alunos capazes de executar corretamente determinados gestos técnicos em tarefas analíticas, mas com dificuldades em aplicá-los em contexto real de jogo. No Basquetebol, por exemplo, observava alunos capazes de realizar passes tecnicamente corretos, mas que revelavam dificuldades em identificar linhas de passe, criar espaços livres ou tomar decisões adequadas durante situações de jogo. Durante algum tempo procurei resolver estas dificuldades através da repetição técnica. Contudo, os progressos revelavam-se reduzidos. Esta constatação levou-me a repensar a lógica das tarefas propostas. Em vez de partir da técnica para chegar ao jogo, comecei progressivamente a partir dos problemas identificados no jogo para justificar a

necessidade do aperfeiçoamento técnico, aproximando a minha intervenção das abordagens centradas na compreensão do jogo (Farias et al., 2022). Para responder a estas dificuldades, introduzi jogos reduzidos, regras condicionadas e momentos de reflexão coletiva orientados para a análise dos problemas encontrados durante a prática. Com o decorrer das aulas, comecei a observar alterações significativas na forma como os alunos interpretavam as situações de jogo e tomavam decisões. Mais do que executar corretamente um gesto técnico, passaram progressivamente a compreender quando, porquê e para quê o utilizavam. Foi neste contexto que percebi verdadeiramente o potencial das ABJ para promover a compreensão tática, a tomada de decisão e a transferência das aprendizagens para situações autênticas de prática (Harvey e Pill, 2022).

Considero que uma das maiores aprendizagens deste percurso foi compreender que nenhum modelo pedagógico constitui uma solução universal. Fui percebendo que a qualidade da intervenção não dependia da aplicação rígida de um modelo específico, mas da capacidade de selecionar, adaptar e combinar diferentes abordagens em função das características dos alunos e dos objetivos de aprendizagem. Se inicialmente encarava os modelos pedagógicos como estruturas que deveriam ser aplicadas corretamente, terminei a PES compreendendo-os como ferramentas conceptuais que apoiam a interpretação dos problemas pedagógicos encontrados na prática. Neste momento, os modelos deixaram de ser teoria para passarem a constituir instrumentos de raciocínio pedagógico.

4.3.5. Para além de participantes: envolvimento ativo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem

Ao longo da PES, uma das ideias que mais se transformou na minha forma de compreender o ensino relacionou-se com o conceito de envolvimento dos alunos. Numa fase inicial, associava frequentemente uma boa aula ao elevado tempo de prática motora. Sempre que observava os alunos fisicamente ativos e empenhados na realização das tarefas, considerava que os objetivos estavam a ser alcançados. Contudo, a experiência foi demonstrando que a realidade era mais complexa. Progressivamente, fui percebendo que a aprendizagem não depende apenas daquilo que os alunos fazem, mas também da forma como pensam, interpretam, decidem e atribuem significado às experiências vividas durante a aula. Tal como defendem Mesquita e Graça (2009) a qualidade das aprendizagens não pode ser analisada apenas a partir da quantidade de prática realizada, mas também da forma como os alunos participam cognitivamente no processo. De igual modo, Fernández-Río et al. (2023) referem que o envolvimento dos alunos deve ser

entendido como um fenômeno multidimensional que integra componentes motoras, cognitivas, sociais e emocionais.

Esta tomada de consciência surgiu através de situações concretas observadas ao longo do estágio. Em várias ocasiões verificava que os alunos executavam corretamente determinadas tarefas, mas demonstravam dificuldades em explicar o seu propósito ou em transferir as aprendizagens para novos contextos. Recordo-me de várias situações em que os alunos realizavam os exercícios propostos com aparente sucesso, mas, quando questionados sobre os objetivos da tarefa ou sobre as decisões tomadas durante a sua execução, revelavam dificuldades em justificar as suas ações. Foi precisamente esta discrepância entre participação e compreensão que me levou a questionar se estar ativo significava, necessariamente, estar envolvido. Como registei no Diário de Bordo (DB), comecei a perceber que *“nem sempre os alunos que mais participam são aqueles que mais compreendem aquilo que estão a fazer”* (DB, nov. de 2025). Esta preocupação encontra-se alinhada com aquilo que Casey et al. (2021) identificam como a necessidade de promover aprendizagens compreendidas e não apenas reproduzidas.

Perante esta realidade, comecei progressivamente a introduzir estratégias que procuravam envolver os alunos não apenas na execução das tarefas, mas também na análise e resolução dos problemas que surgiam durante a aprendizagem. Passei a recorrer com maior frequência ao questionamento, à reflexão coletiva, à autoavaliação e à participação dos alunos na adaptação de determinadas tarefas. O objetivo não era apenas aumentar os níveis de participação, mas criar oportunidades para que os alunos assumissem um papel mais ativo na construção da própria aprendizagem, princípio de que Casey et al. (2021) consideram fundamental numa abordagem centrada no aluno. Uma experiência particularmente significativa ocorreu durante a UD de Ginástica, desenvolvida junto da turma do 10.º LH. Perante os reduzidos níveis de envolvimento observados em momentos anteriores, procurei estruturar as aulas através de um sistema de estações de aprendizagem, organizadas em função dos objetivos definidos e acompanhadas por *skill cards* que explicitavam os critérios de êxito de cada tarefa. Estes recursos procuravam funcionar como instrumentos de apoio à aprendizagem, permitindo aos alunos compreender os objetivos das tarefas, monitorizar a sua execução e reduzir a dependência constante da intervenção do professor. Paralelamente, introduzi jogos complementares associados ao sistema competitivo da unidade, cujos resultados contribuíam para a classificação do campeonato desenvolvido no âmbito do MED. Estes

desafios procuravam estimular o envolvimento cognitivo dos alunos, estabelecendo uma ligação direta entre os conteúdos da Ginástica e situações de resolução de problemas. Os efeitos observados revelaram-se bastante positivos. Com frequência, os alunos referiam expressões como “*Professor, assim a aula passa muito mais rápido.*”, “*Hoje até tivemos vontade de fazer mais uma ronda.*” ou “*É muito mais fixe quando podemos ganhar pontos para a equipa.*”. Estas evidências permitiram-me compreender que a motivação dos alunos não depende exclusivamente dos conteúdos abordados, mas também da forma como as experiências de aprendizagem são estruturadas e contextualizadas.

Para além desta experiência, surgem outras que contribuíram para uma nova identidade de organização do planeamento para a UD de Basquetebol e Voleibol. Em diferentes momentos, observava dificuldades persistentes que a minha tendência inicial procurava resolver através da explicação ou da alteração imediata das tarefas. Contudo, progressivamente, comecei a envolver os próprios alunos na identificação dos problemas e na construção das soluções. Numa aula de Basquetebol, perante dificuldades na ocupação dos espaços ofensivos e na criação de linhas de passe, reuni os alunos e questionei-os sobre as razões que estavam a dificultar o jogo. Inicialmente, aguardavam que fosse eu a apresentar a resposta. De forma gradual, começaram a identificar problemas relacionados com a proximidade entre colegas, a ausência de desmarcações e a falta de participação após o passe. Quando regressaram ao jogo, os comportamentos começaram gradualmente a melhorar. Como registei no DB, “*as respostas surgiram deles e, por isso, fizeram muito mais sentido quando voltaram ao jogo*” (DB, dez. de 2025). Uma situação semelhante ocorreu no Voleibol. Alguns grupos revelavam dificuldades em manter a continuidade do jogo e, em vez de adaptar imediatamente as regras, desafiei os alunos a proporem alterações que permitissem aumentar o número de contactos com a bola sem comprometer os objetivos da aprendizagem. Surgiram diferentes sugestões, como permitir um momento de controlo da bola antes do passe, aumentar ligeiramente o espaço de jogo ou criar regras que incentivassem a participação de todos os elementos da equipa.

Mais do que a qualidade das propostas, marcou-me a forma como os alunos observavam os efeitos dessas alterações e discutiam a sua eficácia. Estas experiências permitiram-me perceber que o envolvimento aumenta significativamente quando os alunos participam na identificação dos problemas e na construção das soluções. Tal como defendem Batista e Queirós (2013), a participação dos alunos nos processos de tomada

de decisão favorece níveis superiores de compromisso com a aprendizagem. De forma semelhante Farias et al. (2022) destacam a importância da reflexão e da resolução de problemas para a construção de aprendizagens mais significativas.

Passei a observar alunos mais conscientes dos seus pontos fortes e das suas dificuldades, bem como mais capazes de assumir responsabilidades pela própria aprendizagem. Esta evolução tornou-se particularmente visível durante a implementação do MED. A existência de equipas permanentes e a atribuição de diferentes funções permitiram que muitos alunos encontrassem novas formas de participação dentro da aula. Recordo-me especialmente de um aluno habitualmente reservado, que raramente assumia um papel de destaque nas atividades. Ao longo da unidade, e à medida que foi assumindo responsabilidades na sua equipa, começou progressivamente a comunicar mais com os colegas, a participar nas decisões do grupo e a demonstrar maior confiança. No final de uma aula comentou: “*Professor, assim sinto que também sou importante para a equipa.*” Este momento fez-me perceber que o envolvimento não depende apenas das características dos alunos, mas também das oportunidades que lhes são proporcionadas para participarem e contribuírem para a aprendizagem coletiva. Tal como referem Siedentop et al. (2019) o sentimento de pertença e a assunção de papéis significativos constituem fatores importantes para o desenvolvimento do compromisso dos alunos com a aprendizagem.

Em retrospectiva, considero que uma das aprendizagens mais importantes deste percurso foi compreender que envolver os alunos não significa apenas mantê-los ocupados. Significa criar condições para que pensem, decidam, colaborem, assumam responsabilidades e encontrem significado naquilo que fazem (Queirós & Batista, 2015). Foi precisamente esta mudança de perspetiva que transformou gradualmente a minha forma de ensinar e que me permitiu compreender que as aprendizagens mais significativas surgem quando os alunos deixam de ser meros executantes das tarefas e passam a assumir um papel ativo na construção do seu próprio processo de aprendizagem. Esta visão aproxima-se da perspetiva defendida por Queirós e Batista (2015) segundo a qual o ensino deve promover a participação consciente e intencional dos alunos na aprendizagem.

4.3.6. Do professor no centro da aula à autonomização (sustentada) dos alunos

A promoção da autonomia dos alunos foi uma das dimensões em que mais evolui ao longo da PES. Quando iniciei o estágio, tinha a convicção de que um bom professor

era aquele que mantinha tudo sob controle. Era eu quem organizava os grupos, distribuía o material, explicava as tarefas e resolvia a maioria dos problemas que surgiam durante a aula. Esta postura transmitia-me segurança e permitia-me sentir que tinha controlo sobre aquilo que acontecia. Contudo, à medida que fui acumulando experiências e refletindo sobre a minha prática, comecei a questionar se esse controlo constante estava realmente a contribuir para o crescimento dos alunos.

Ao observar as minhas aulas e analisar algumas das reflexões registadas no DB, apercebi-me de que muitas vezes estava a limitar oportunidades importantes de aprendizagem. Quanto mais decisões tomava pelos alunos, menos oportunidades lhes proporcionava para desenvolver competências de autonomia, responsabilidade e iniciativa. Como registei numa das reflexões realizadas durante o primeiro período, “*os alunos esperam constantemente pela minha validação antes de agir, mesmo em situações que já dominam*” (DB, nov. de 2025). Esta constatação levou-me a compreender que a autonomia não se desenvolve através do discurso, mas sim através da participação ativa dos alunos em situações que exigem tomada de decisão e responsabilidade. Tal como referem (Ahmadi et al., 2023; Queirós & Batista, 2015) a autonomia deve ser encarada como uma competência que necessita de ser ensinada e desenvolvida progressivamente.

Uma das primeiras experiências relevantes ocorreu durante a UD de Natação, quando procurei atribuir aos alunos que se encontravam dispensados da prática um papel mais ativo no processo de E/A. Em vez de assumirem uma posição meramente observacional, passaram a ser responsáveis pela condução dos momentos iniciais da aula, recorrendo a cartões de tarefa previamente elaborados, onde se encontravam explicitados os objetivos, critérios de realização e procedimentos organizativos. Embora fornecesse apoio sempre que necessário, procurei criar condições para que estes alunos assumissem temporariamente o papel de professores, conduzindo o aquecimento e orientando os colegas. Inicialmente surgiram algumas manifestações de insegurança, expressas em comentários como “*Professor, eu não sei se consigo explicar isto.*” ou “*E se eles não me ouvirem?*”. Contudo, à medida que esta estratégia se foi tornando uma rotina, começaram a emergir reações bastante mais positivas, como “*Hoje já me senti mais à vontade.*” ou “*Até gostei de estar deste lado da aula.*”. Para além de aumentar os níveis de participação destes alunos, esta experiência contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da compreensão dos processos pedagógicos envolvidos na organização da aprendizagem.

Uma das outras estratégias que implementei consistiu na responsabilização dos alunos pela condução de alguns aquecimentos. Devo ser sincero e desde já confesso que senti alguma apreensão. Questionava-me se seriam capazes de selecionar exercícios adequados, gerir o grupo ou manter os colegas envolvidos na atividade. Os próprios alunos demonstravam alguma insegurança perante esta responsabilidade. Recordo particularmente na UD de Basquetebol em que desafiei um pequeno grupo a planear e orientar um aquecimento focado no drible e nas mudanças de direção. Nos dias anteriores procuraram várias vezes a minha validação relativamente às propostas apresentadas, demonstrando receio de errar. No entanto, quando chegou o momento de liderar a atividade, assumiram a tarefa com seriedade e empenho. No final da aula, um dos alunos comentou: *“Professor, pensei que fosse muito mais fácil estar aí à frente.”* Esta observação fez-me perceber que os alunos estavam a desenvolver competências de organização, comunicação e liderança que dificilmente adquiririam se permanecessem apenas no papel tradicional de executantes. Segundo Ryan e Deci (2020), experiências que promovem sentimentos de competência e autonomia tendem a favorecer formas mais sustentadas de envolvimento na aprendizagem.

A implementação do MED constituiu outra estratégia importante neste processo. Durante as UD de Voleibol e Ginástica, os alunos passaram a assumir diferentes funções dentro das equipas, nomeadamente capitão, árbitro, observador e responsável pelo material. Numa fase inicial, muitos encaravam estes papéis apenas como uma obrigação adicional e demonstravam alguma resistência à sua realização. Percebi rapidamente que não bastava atribuir responsabilidades; era necessário criar condições para que os alunos aprendessem a desempenhá-las. Assim, procurei clarificar as funções associadas a cada papel, fornecer exemplos concretos de atuação e acompanhar mais de perto os primeiros momentos de desempenho dessas funções.

À medida que as aulas avançavam, fui observando uma evolução gradual. Os alunos começaram a apropriar-se das responsabilidades atribuídas e a compreender a importância do seu contributo para o funcionamento da equipa e da aula. Um dos momentos mais marcantes ocorreu numa aula de Desporto de Raquetes, já durante o terceiro período. Enquanto preparava uma parte da sessão, reparei que os alunos tinham organizado os espaços de prática, distribuído o material e iniciado as tarefas previstas sem qualquer solicitação da minha parte. Durante alguns instantes limitei-me a observar. Aquilo que anteriormente exigia múltiplas instruções e lembretes estava agora a acontecer

de forma natural. Foi nesse momento que percebi que a autonomia se constrói quando os alunos têm oportunidades reais para assumir responsabilidades e quando o professor aceita abdicar gradualmente de parte do controle. Esta ideia encontra suporte em Zhang et al. (2024) que destacam a importância da transferência progressiva de responsabilidade para os alunos na promoção da autonomia e do compromisso com a aprendizagem.

O feedback entre pares constituiu igualmente uma estratégia importante neste percurso. Inicialmente, os alunos apresentavam dificuldades em observar os colegas de forma crítica e construtiva. Muitos dos comentários limitavam-se a expressões genéricas, como “*está bem*” ou “*continua assim*”, sem fornecerem informação útil para a melhoria da execução. Perante esta realidade, comecei a recorrer a critérios de observação simples e a questões orientadoras que ajudavam os alunos a focar a atenção em aspetos específicos das tarefas. Progressivamente, fui observando uma melhoria na qualidade das observações realizadas. Os alunos passaram a identificar aspetos positivos, reconhecer dificuldades e sugerir estratégias concretas de melhoria. Para além dos benefícios ao nível da aprendizagem motora, esta estratégia favoreceu o desenvolvimento de competências de reflexão, análise crítica e autorregulação da aprendizagem, promovendo uma participação mais consciente e cognitivamente envolvida dos alunos no processo de E/A (Hattie & Timperley, 2007).

Também os momentos de discussão coletiva assumiram um papel relevante na promoção da autonomia. Sempre que surgiam dificuldades durante situações de jogo ou desafios motores, procurei resistir à tentação de fornecer imediatamente as respostas. Em vez disso, comecei a devolver as questões aos próprios alunos, incentivando-os a analisar os problemas encontrados e a procurar soluções em conjunto. Inicialmente, os períodos de silêncio eram frequentes. Os alunos estavam habituados a receber respostas prontas e demonstravam alguma dificuldade em assumir esse papel mais ativo. Contudo, com o passar do tempo, fui observando uma participação crescente nestes momentos. As soluções deixaram de surgir exclusivamente do professor e passaram a emergir das discussões entre os próprios alunos. Mais do que resolver problemas específicos das modalidades, estavam a desenvolver competências de pensamento crítico, tomada de decisão e responsabilidade sobre a sua própria aprendizagem, aspetos valorizados por (Farias et al., 2022).

Em retrospectiva, considero que uma das aprendizagens mais importantes que realizei ao longo da PES foi compreender que a autonomia não surge de forma espontânea

nem acontece apenas porque o professor deseja promovê-la. Exige planeamento, intencionalidade pedagógica e disponibilidade para abdicar gradualmente de algum controlo. Se no início do estágio sentia necessidade de estar constantemente no centro da ação, no final percebi que uma das funções mais importantes do professor consiste precisamente em criar condições para que os alunos deixem progressivamente de depender dele. Foi esta mudança de perspetiva que me permitiu assistir à transformação de alunos inicialmente mais dependentes em participantes mais autónomos, responsáveis e conscientes do seu papel no processo de aprendizagem.

4.3.7. Uma motivação construída (não imposta)

A motivação dos alunos foi uma das preocupações que mais influenciou as minhas decisões ao longo da PES. Desde cedo percebi que a qualidade das aprendizagens não dependia apenas dos conteúdos abordados ou da organização das aulas, mas também da forma como os alunos se relacionavam com aquilo que lhes era proposto. Contudo, a minha compreensão sobre a motivação sofreu uma transformação significativa ao longo do estágio.

Numa fase inicial, tendia a associar a motivação à participação visível dos alunos. Considerava que alunos motivados eram aqueles que participavam ativamente, demonstravam energia durante as tarefas e raramente recusavam desafios. Com o passar do tempo, comecei a perceber que a realidade era bastante mais complexa. Em várias ocasiões observava alunos que realizavam todas as tarefas propostas, mas sem verdadeiro interesse ou envolvimento. Outros participavam apenas porque sentiam essa obrigação, enquanto alguns alunos com boas competências motoras demonstravam um evidente afastamento emocional relativamente à aula. Esta constatação levou-me a compreender que a motivação não pode ser analisada apenas a partir dos comportamentos observáveis, mas também através da forma como os alunos vivenciam as experiências de aprendizagem. Tal como defendem Ryan e Deci (2020), os níveis de envolvimento dependem fortemente da satisfação das necessidades de autonomia, competência e relação interpessoal.

Uma das experiências mais marcantes ocorreu numa turma do 10.º ano que, desde as primeiras semanas, evidenciava reduzidos níveis de participação. Muitos alunos encaravam a EF como uma disciplina secundária e demonstravam uma postura relativamente passiva perante as atividades propostas. Perante esta realidade, a minha primeira reação foi procurar aumentar o envolvimento através de tarefas mais dinâmicas

e competitivas. Contudo, rapidamente percebi que essa estratégia não estava a produzir os efeitos desejados. Os alunos mais competentes envolviam-se com facilidade, mas vários colegas continuavam a assumir um papel secundário, limitando-se muitas vezes a acompanhar o grupo sem verdadeiro compromisso com a atividade. Esta situação levou-me a refletir sobre aquilo que realmente motivava os alunos.

Ao longo do processo, comecei a perceber que o problema não estava necessariamente nos conteúdos abordados, mas nas condições criadas para a sua participação. Em vez de centrar a atenção exclusivamente no resultado ou no desempenho, passei a procurar estratégias que valorizassem a cooperação, o sentimento de pertença e as oportunidades de sucesso para todos os alunos. Foi neste contexto que comecei a recorrer com maior frequência a jogos cooperativos e desafios coletivos, nos quais o sucesso dependia do contributo de todos os elementos da equipa. O objetivo deixou de ser apenas ganhar ou alcançar o melhor resultado e passou a centrar-se na capacidade do grupo para resolver problemas em conjunto. As mudanças não foram imediatas, mas começaram progressivamente a tornar-se visíveis. Alunos que habitualmente evitavam participar começaram a assumir um papel mais ativo, enquanto os alunos mais competentes passaram a demonstrar maior preocupação em ajudar os colegas, reconhecendo que o sucesso coletivo dependia da participação de todos.

Recordo-me particularmente um aluno que, nas primeiras semanas, procurava frequentemente afastar-se das tarefas mais exigentes. Durante uma atividade cooperativa, ao perceber que a sua participação era necessária para que a equipa alcançasse o objetivo proposto, acabou por se envolver de forma muito mais ativa do que era habitual. No final da aula comentou espontaneamente: *“Assim é mais fácil participar porque não parece que estamos sempre a ser avaliados.”* Esta observação fez-me refletir sobre a influência que o clima criado na aula pode exercer sobre a disponibilidade dos alunos para participar. Como registei no DB, *“começo a perceber que muitos comportamentos de desinteresse estavam relacionados com o receio de falhar do que com uma verdadeira falta de motivação”* (DB, jan. de 2026). Outra aprendizagem importante relacionou-se com a adequação do nível de dificuldade das tarefas. Ao longo do estágio fui observando que muitos dos problemas de motivação surgiam quando as exigências das tarefas não correspondiam às capacidades dos alunos. Sempre que os desafios eram excessivamente complexos, surgiam sinais de frustração e desistência. Pelo contrário, quando as tarefas eram demasiado simples, observava comportamentos de desinteresse e dispersão. Esta

constatação levou-me a procurar um equilíbrio mais adequado entre desafio e competência, ajustando progressivamente as tarefas e aos perfis de aprendizagem. Tal como referem Ahmadi et al. (2023) as experiências de sucesso constituem um elemento fundamental para o desenvolvimento da confiança e do envolvimento dos alunos.

A implementação do MED contribuiu igualmente para esta mudança de perspetiva. A criação de equipas permanentes, objetivos comuns e responsabilidades partilhadas permitiu que muitos alunos encontrassem novas formas de participação dentro da aula. Aquilo que inicialmente encarei como uma estratégia organizacional revelou-se também um importante fator motivacional. Progressivamente, comecei a observar alunos mais envolvidos nas atividades, mais preocupados com o desempenho da equipa e mais disponíveis para colaborar com os colegas. Tal como referem Zhang et al. (2024) o sentimento de pertença e a valorização do contributo individual constituem fatores relevantes para o aumento do compromisso dos alunos com a aprendizagem.

Paralelamente, fui atribuindo uma importância crescente ao clima relacional construído nas aulas. Ao longo do estágio percebi que muitos alunos participavam mais quando se sentiam valorizados para além do seu desempenho motor. Pequenos gestos, como reconhecer uma melhoria individual, valorizar o esforço realizado ou demonstrar interesse pelas dificuldades sentidas, revelaram-se frequentemente mais impactantes do que qualquer alteração metodológica. Esta experiência reforçou a ideia de que a motivação não nasce apenas das tarefas propostas, mas também da qualidade das relações estabelecidas no contexto educativo, aspeto igualmente destacado por Ryan e Deci (2020). Ao refletir sobre este percurso, considero que uma das maiores aprendizagens realizadas foi compreender que a motivação não deve ser encarada como uma característica individual dos alunos, mas como uma responsabilidade pedagógica do professor. Cabe-nos criar ambientes que promovam sentimentos de competência, autonomia e pertença, capazes de ajudar os alunos a encontrar significado naquilo que fazem.

4.4. Avaliação: um processo evolutivo

4.4.1. Avaliar para além de (apenas) classificar

Poucas áreas da intervenção pedagógica sofreram uma transformação tão significativa como a avaliação. Quando iniciei o estágio, tendia a associá-la sobretudo à

atribuição de classificações e à necessidade de quantificar o desempenho dos alunos. Embora reconhecesse a sua importância no processo de E/A, encarava-a principalmente como um momento final destinado a verificar aquilo que os alunos tinham aprendido. Contudo, as experiências vividas ao longo do ano letivo levaram-me a compreender que avaliar é muito mais do que classificar. Progressivamente, passei a encarar a avaliação como um processo contínuo de recolha de informação que me permitia conhecer melhor os alunos, compreender as suas dificuldades, reconhecer os seus progressos e ajustar as minhas decisões pedagógicas em função dessas evidências. Tal como defendem López-Pastor e Sicilia-Camacho (2019), a avaliação deve assumir uma função essencialmente formativa, orientada para a melhoria das aprendizagens e para o desenvolvimento dos alunos.

A **Avaliação Diagnóstica** (AD) constituiu um primeiro passo importante neste percurso. No início de cada UD procurava recolher informação que me permitisse compreender o ponto de partida dos alunos e adequar o ensino às suas necessidades reais. A informação recolhida permitiu-me identificar necessidades específicas, antecipar dificuldades e adequar as tarefas de aprendizagem às possibilidades de ação dos alunos. Desta forma, a AD constituiu uma ferramenta essencial para a diferenciação pedagógica e para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas e ajustadas à realidade da turma, assumindo uma função reguladora do processo de E/A (Fialho e Fernandes, 2015).

Recordo particularmente na UD de Basquetebol em que a AD revelou uma realidade diferente daquela que antecipava. Apesar de vários alunos demonstrarem um domínio aceitável dos fundamentos técnicos básicos, evidenciavam dificuldades significativas ao nível da compreensão do jogo, da ocupação dos espaços e da tomada de decisão. Esta constatação levou-me a reformular parte do planeamento inicialmente previsto, reduzindo o tempo dedicado à exercitação técnica isolada e privilegiando situações de jogo reduzido e tarefas centradas na compreensão tática. Esta experiência permitiu-me perceber que a AD não deve servir apenas para identificar o que os alunos sabem fazer, mas sobretudo para orientar as decisões pedagógicas do professor. Neste sentido, a AD não foi entendida apenas como um momento de recolha de informação, mas como um instrumento regulador da intervenção pedagógica, permitindo ajustar os objetivos, os conteúdos e as condições de prática às necessidades concretas dos alunos (Gonçalves, 2014).

Contudo, foi ao nível da **Avaliação Formativa** (AF) que reconheço a maior transformação da minha prática. Progressivamente, deixei de encarar a avaliação como um momento específico da UD para passar a vê-la como um processo permanente que acontecia em todas as aulas. O feedback pedagógico, a observação sistemática, o questionamento e a análise dos comportamentos dos alunos passaram a constituir fontes contínuas de informação sobre a aprendizagem. Moura et al. (2021) referem que a avaliação formativa contribui não apenas para a melhoria das aprendizagens dos alunos, mas também para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico e da capacidade de adaptação às exigências emergentes da prática.

Neste percurso, um dos elementos que mais influenciou a minha evolução foi a utilização das fichas de registo articuladas com o ficheiro Excel disponibilizado pelo PC. Inicialmente, encarei este instrumento apenas como uma ferramenta de organização da avaliação. Contudo, rapidamente percebi que o seu verdadeiro contributo residia na forma como me obrigava a observar os alunos de forma sistemática e intencional. Antes da sua utilização, tendia a centrar a atenção nos alunos que mais se destacavam, quer pelas suas facilidades, quer pelas suas dificuldades. Com o recurso aos **registos diários**, passei a observar todos os alunos com maior regularidade e objetividade. Esta mudança revelou aspetos que dificilmente seriam perceptíveis através de observações ocasionais. Alguns alunos que raramente se destacavam do ponto de vista motor evidenciavam níveis de empenho extraordinários, uma evolução muito significativa ou uma capacidade de cooperação exemplar. Outros, apesar do elevado desempenho motor, nem sempre demonstravam o mesmo compromisso com a aprendizagem. Progressivamente, comecei a compreender que avaliar implica olhar para o aluno na sua globalidade e não apenas para aquilo que consegue executar num determinado momento, segundo Lund e Kirk (2020) a avaliação baseia-se no desempenho integrado no processo de E/A, fornecendo evidências contínuas para apoiar a tomada de decisão pedagógica. Esta perspetiva encontra-se alinhada com aquilo que Batista e Queirós (2013) defendem relativamente à necessidade de compreender o aluno para além do desempenho observável e de valorizar o percurso realizado ao longo da aprendizagem.

Um episódio marcou particularmente esta mudança de perspetiva. Recordo-me de um aluno do 10.º ano que apresentava dificuldades motoras evidentes e que, nas primeiras aulas, demonstrava pouca confiança nas suas capacidades. Se tivesse considerado apenas os níveis de participação observados, teria concluído que alguns momentos pontuais de

desempenho, dificilmente teriam sido reconhecidos com a evolução realizada. Contudo, os registos acumulados ao longo das aulas permitiram-me observar algo diferente: uma participação cada vez mais consistente, maior envolvimento nas tarefas e uma evolução gradual que nem sempre era visível numa única aula. Foi precisamente neste momento que compreendi que a avaliação deve valorizar não apenas o resultado, mas também o percurso realizado para o alcançar. Como registei no DB, *“alguns alunos evoluem de forma tão gradual que só percebemos verdadeiramente o seu crescimento quando olhamos para todo o caminho percorrido”* (DB, mar. de 2026).

Assim sendo, os registos funcionaram igualmente como um instrumento de avaliação da minha própria intervenção. Muitas vezes anotava dificuldades observadas nos alunos, estratégias que tinham produzido melhores resultados ou aspetos que necessitavam de ser reajustados nas aulas seguintes. Desta forma, a avaliação deixou de servir apenas para conhecer os alunos e passou também a constituir um mecanismo de regulação da minha prática pedagógica. Consequentemente, a **Avaliação Sumativa (AS)** deixou de representar um momento isolado de atribuição de classificações. Pelo contrário, passou a constituir a síntese de um conjunto alargado de evidências recolhidas ao longo de todo o processo de E/A. A informação acumulada através dos registos sistemáticos permitiu-me fundamentar as classificações de forma mais objetiva, transparente e justa, reduzindo a influência de perceções momentâneas ou desempenhos ocasionais. Esta visão encontra suporte em Fernandes (2021), que defende que a avaliação sumativa ganha maior validade quando resulta de um processo contínuo de recolha e interpretação de informação.

A **autoavaliação** e a **heteroavaliação** assumiram igualmente uma importância crescente durante o estágio. Progressivamente, procurei envolver os alunos nos processos avaliativos através da utilização de grelhas simples, critérios de êxito e momentos de reflexão coletiva. Embora inicialmente as observações realizadas fossem pouco aprofundadas, fui verificando uma melhoria gradual na capacidade dos alunos para analisar o desempenho próprio e dos colegas. Para além da aprendizagem dos conteúdos, estes momentos favoreceram o desenvolvimento da capacidade de observação, da autorregulação e da responsabilidade pela aprendizagem. Tal como defendem Lund e Kirk (2020) quando os alunos compreendem os critérios de sucesso e participam no processo avaliativo, tendem a assumir um papel mais ativo na sua aprendizagem.

Em retrospectiva, considero que uma das aprendizagens mais importantes realizadas ao longo da PES foi compreender que avaliar não significa apenas atribuir classificações. Significa observar, interpretar, compreender e apoiar o percurso dos alunos.

4.5. Para além da aula: processos sustentadores do desenvolvimento profissional

4.5.1. Um olhar sobre as estratégias de desenvolvimento profissional

Ao longo da PES deparei-me com diversas dificuldades que influenciaram significativamente o meu desenvolvimento profissional. Entre os principais desafios encontrados destacaram-se a tendência para fornecer instruções excessivamente longas, a necessidade de controlar permanentemente aquilo que acontecia durante a aula, a dificuldade em adequar algumas tarefas ao nível real dos alunos e a incerteza associada à tomada de decisões pedagógicas nos primeiros momentos de intervenção.

Perante estas dificuldades, procurei encontrar estratégias que me permitissem compreender melhor a minha prática e sustentar as alterações que fui realizando ao longo do ano letivo. Uma das mais importantes consistiu na filmagem de algumas aulas. A possibilidade de observar posteriormente a minha atuação permitiu-me identificar aspetos relacionados com a instrução, a gestão da aula e a organização das tarefas que dificilmente conseguiria reconhecer durante a própria intervenção. A **reflexão sistemática** sobre as experiências vividas em contexto de ensino assume um papel fundamental no desenvolvimento profissional dos futuros professores, na medida em que permite interpretar criticamente a prática, atribuir significado às experiências e reconstruir continuamente o conhecimento pedagógico Batista e Queirós (2013). A **observação das gravações** levou-me, por exemplo, a perceber que dedicava demasiado tempo às explicações iniciais e que muitos alunos perdiam atenção antes mesmo de iniciarem a prática. Esta constatação conduziu-me à utilização de demonstrações mais objetivas, critérios de êxito, cartões de tarefa e momentos de questionamento que procuravam tornar os alunos mais autónomos na realização das atividades. Também a adaptação das tarefas se revelou uma aprendizagem importante. Em diferentes momentos do estágio deparei-me com situações em que aquilo que tinha planeado não produzia os resultados esperados.

Recordo particularmente as primeiras aulas de Voleibol do 8.º ano, nas quais muitos alunos revelavam dificuldades na ocupação do espaço, na continuidade do jogo e na tomada de decisão. Perante esta realidade, fui **ajustando progressivamente as tarefas**

através de jogos modificados, alterações regulamentares e progressões intermédias que permitiam aumentar as oportunidades de sucesso e participação. Estas experiências ajudaram-me a compreender que a qualidade de uma tarefa depende menos daquilo que o professor idealiza e mais da forma como responde às necessidades concretas dos alunos (Mesquita & Graça, 2006). Outra estratégia relevante passou pela atribuição gradual de responsabilidades aos alunos. As experiências desenvolvidas no 8.º ano, através da construção dos protocolos Tabata, e no 10.º CT, através da gestão de materiais e da apresentação de tarefas, permitiram-me observar que os alunos são capazes de assumir um papel mais ativo quando lhes são proporcionadas oportunidades para o fazer. Progressivamente, fui abandonando a necessidade de controlar permanentemente a aula e comecei a valorizar mais a autonomia, a responsabilização e a participação dos alunos no processo de aprendizagem.

Em retrospectiva, reconheço que muitas das aprendizagens mais significativas da PES nasceram precisamente das dificuldades encontradas. Os problemas que inicialmente encarava como limitações transformaram-se em oportunidades de análise, reflexão e crescimento profissional, contribuindo para uma compreensão mais profunda da complexidade da profissão docente.

4.5.2. Da reflexão à construção de uma identidade profissional

Segundo, Batista et al. (2014) a identidade profissional é entendida como um processo contínuo de (re)construção que se desenvolve ao longo da formação inicial e da prática pedagógica, através da articulação entre os conhecimentos adquiridos, as experiências vividas e a reflexão sobre a ação. Para além das estratégias anteriormente referidas, a reflexão assumiu um papel decisivo no meu desenvolvimento ao longo da PES. Progressivamente, fui compreendendo que muitas das aprendizagens mais importantes não aconteciam durante a aula, mas sim nos momentos posteriores, quando analisava criticamente aquilo que tinha acontecido e procurava compreender os motivos por detrás dos sucessos e das dificuldades observadas.

Neste processo, o PC e os meus colegas do NE assumiram uma influência particularmente importante. As reuniões semanais, as observações de aulas e as discussões informais permitiram-me analisar os problemas pedagógicos a partir de diferentes perspetivas, enriquecendo a minha compreensão da realidade escolar. Muitas das dificuldades que inicialmente atribuí a alunos revelaram-se, após reflexão

conjunta, oportunidades para repensar tarefas, estratégias de instrução ou formas de organização da aula.

Recordo particularmente uma situação ocorrida durante uma UD de Basquetebol. Após uma aula centrada no princípio do passe e corta, interpretei as dificuldades dos alunos como uma consequência da sua falta de atenção. Contudo, a análise realizada posteriormente com o PC levou-me a perceber que o problema residia sobretudo na complexidade da tarefa proposta. A reformulação da progressão pedagógica permitiu melhorias evidentes nas aulas seguintes e reforçou a importância de fundamentar as decisões pedagógicas na observação e na reflexão sobre a prática. Uma aprendizagem semelhante surgiu durante a UD de Voleibol. Apesar de os alunos conseguirem executar determinados gestos técnicos em situações analíticas, continuavam a revelar dificuldades quando essas competências eram transferidas para o contexto de jogo. A reflexão realizada após as aulas conduziu-me à introdução de jogos reduzidos e situações modificadas mais próximas das exigências reais da modalidade, permitindo melhorias significativas ao nível da compreensão do jogo e da tomada de decisão (Farias et al., 2022).

Ao longo do estágio, a reflexão deixou progressivamente de acontecer apenas após a aula e passou a integrar o próprio momento de ensino. Gradualmente, fui desenvolvendo uma maior capacidade para interpretar aquilo que estava a acontecer durante a intervenção e para ajustar as minhas decisões em função das respostas dos alunos. Esta evolução permitiu-me compreender que o desenvolvimento profissional não resulta apenas da acumulação de experiências, mas sobretudo da capacidade de aprender com elas.

5. Área 2. Participação na escola e relações com a comunidade

A Área 2 assumiu, ao longo da PES, um papel estruturante na consolidação da minha identidade profissional enquanto professor de EF. Embora a lecionação constitua o eixo central da intervenção pedagógica, a experiência permitiu-me compreender que o desenvolvimento docente se constrói igualmente a partir da participação ativa na vida da escola e do envolvimento em diferentes dimensões da comunidade educativa.

Neste sentido, a participação em contextos não letivos revelou-se fundamental para alargar a minha compreensão sobre a complexidade da função docente. Progressivamente, fui reconhecendo que o professor atua num sistema relacional e organizacional alargado, onde o trabalho colaborativo, a articulação entre agentes educativos e o envolvimento em dinâmicas escolares diversas constituem elementos essenciais do processo educativo. Esta participação permitiu-me, assim, desenvolver uma visão mais integrada da profissão, sustentada na articulação entre ação, reflexão e pertença institucional.

5.1. Participação na comunidade educativa

A participação na comunidade escolar constituiu uma dimensão relevante na construção da minha prática profissional, na medida em que possibilitou o contacto com contextos educativos distintos da intervenção em sala de aula e a compreensão da escola como um espaço alargado de aprendizagem. O envolvimento no Desporto Escolar (DE), na modalidade de Orientação, permitiu-me observar a relevância pedagógica destas atividades enquanto contexto privilegiado de desenvolvimento de competências transversais. Para além da dimensão técnico-desportiva, evidenciou-se o desenvolvimento da autonomia, da tomada de decisão e da responsabilidade individual, bem como a capacidade de adaptação a contextos de incerteza.

Paralelamente, este enquadramento favoreceu o conhecimento dos alunos em contextos mais informais, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das suas dinâmicas relacionais e comportamentais. A participação na organização de eventos escolares, como o Corta-Mato, o Mega Sprint e o Dia Aberto, constituiu igualmente um espaço de aprendizagem relevante no domínio organizacional e pedagógico. Estas experiências permitiram-me ultrapassar uma visão centrada no produto final, passando a reconhecer a complexidade dos processos de planeamento, articulação e gestão inerentes à realização de eventos desta natureza. Neste contexto, destacou-se o desenvolvimento de

competências associadas ao trabalho colaborativo, à gestão de recursos e à resolução de problemas em situação real.

No caso específico do Dia Aberto, a necessidade de adaptação a diferentes públicos reforçou a importância da flexibilidade pedagógica enquanto competência central da intervenção docente. As atividades realizadas em contexto extraescolar, nomeadamente a visita de estudo e a participação no Parque Aquático, contribuíram para aprofundar a dimensão relacional da prática docente. Estes momentos permitiram observar os alunos em ambientes informais, possibilitando uma leitura mais abrangente das suas interações e comportamentos. Simultaneamente, favoreceram a construção de relações pedagógicas mais próximas, com impacto positivo na dinâmica subsequente do trabalho em contexto de aula.

5.2. Trabalho colaborativo e acompanhamento educativo

O trabalho colaborativo e o acompanhamento educativo assumiram-se como dimensões centrais do meu processo de formação, evidenciando a natureza coletiva e contextualizada da profissão docente.

A interação diária com o grupo disciplinar de EF possibilitou o contacto com diferentes perspetivas pedagógicas, formas de organização do ensino e estratégias de intervenção. As reuniões formais, os momentos de planeamento conjunto e as interações informais constituíram oportunidades de reflexão partilhada, contribuindo para a construção de uma visão mais fundamentada e crítica da prática pedagógica. Neste enquadramento, tornou-se evidente que o desenvolvimento profissional do professor decorre de processos de partilha, análise e reconstrução contínua da prática. Estas experiências contribuíram de forma significativa para o meu desenvolvimento profissional, reforçando a compreensão da docência enquanto prática coletiva, sustentada na colaboração, na reflexão e na articulação entre diferentes dimensões do contexto educativo.

5.3. Sinopse das atividades de participação na comunidade educativa

A Área 2 constituiu um contexto privilegiado de desenvolvimento profissional, permitindo-me compreender que a identidade docente se constrói para além da intervenção pedagógica em contexto de aula. O envolvimento na comunidade educativa, através da participação no Desporto Escolar, na organização de atividades e eventos escolares e no trabalho colaborativo com os diferentes agentes educativos, alargou a

minha compreensão sobre a complexidade da profissão docente e sobre a natureza coletiva do processo educativo. Mais do que proporcionar novas experiências de intervenção, estas oportunidades levaram-me a desenvolver competências de colaboração, organização, comunicação e adaptação a diferentes contextos, reforçando a importância da participação ativa na vida da escola. Em síntese, esta área contribuiu decisivamente para a consolidação da minha identidade profissional, permitindo-me reconhecer que ensinar implica, simultaneamente, intervir pedagogicamente, integrar ativamente a comunidade educativa e assumir uma responsabilidade partilhada na construção de contextos de aprendizagem significativos.

Na tabela subsequente encontram-se espelhadas as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, bem como o grau de responsabilidade assumido em cada uma delas e os respetivos objetivos:

Tabela 1. Atividades Escolares.

Atividade	Destinatários	Objetivo	Funções (EU)	Aprendizagem (EU)
Desporto Escolar-Orientação	Participantes no desporto escolar	- Promover a prática regular de atividade física em contacto com a natureza, desenvolver a autonomia e a capacidade de tomada de decisão.	Apoio ao professor nas provas de orientação	Gerir grupos em contexto outdoor, a planear percursos e a adaptar atividades
Corta-Mato	Alunos do 2º ciclo do Ensino Básico até ao Secundário	- Promover hábitos de vida saudáveis através da prática de atividade física. - Incentivar o espírito de participação, superação e fair-play entre alunos de	Colaboração na organização e controlo da prova	Coordenar eventos desportivos com elevado número de participantes e a garantir o cumprimento das regras e da segurança

		diferentes níveis de ensino.		
Mega Sprint	Participantes de cada turma	- Promovendo simultaneamente o gosto pela prática desportiva e a participação ativa dos alunos nas atividades escolares.	Apoio na preparação, registo e controlo das provas	Organizar competições de atletismo e a gerir o tempo e os recursos de forma eficiente
Dia Aberto	Alunos do Pré-Escolar e 1º Ciclo de Ensino Básico	- Proporcionar aos alunos das experiências lúdicas e diversificadas de atividade física, promovendo o desenvolvimento das competências motoras básicas, a socialização e o contacto com diferentes modalidades desportivas.	Dinamização de atividades lúdico-desportivas para crianças	Adequar estratégias de intervenção às características dos diferentes grupos etários e a promover a participação ativa
Visita de Estudo	2º Ciclo do Ensino Básico	- Procurou complementar as aprendizagens realizadas em contexto escolar, promovendo momentos de convívio, autonomia, responsabilidade e contacto com	Acompanhamento e supervisão dos alunos durante a atividade	Assumir responsabilidades fora do contexto escolar habitual e a reforçar competências de comunicação e gestão de grupos

		diferentes contextos educativos e culturais.		
Parque Aquático	Participantes no desporto escolar	- Proporcionar momentos de lazer, convívio.	Acompanhamento dos alunos e apoio na organização da atividade	Promover um ambiente seguro e a fortalecer a relação pedagógica com os alunos

6. Área 3. Desenvolvimento Profissional

6.1. Estudo

“As práticas pedagógicas de estudantes-estagiários durante o ensino do voleibol através da modificação das tarefas de aprendizagem”

Resumo

O presente estudo analisou a modificação das tarefas de aprendizagem no contexto das aulas de EF, especificamente numa UD de Voleibol. Procurou compreender a resposta a este programa na perspetiva dos EEs e do PC, examinando: (i) as estratégias e dinâmicas pedagógicas implementadas pelos estudantes-estagiários, (ii) as dificuldades e desafios sentidos pelos estudantes-estagiários, e (iii) os benefícios educativos para os alunos da intervenção. Para o efeito, foi adotada uma metodologia qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa. A recolha de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas a dois EEs de EF e ao PC, complementadas pela análise do DB de um EE, permitindo integrar diferentes perspetivas sobre a implementação do programa. Os dados foram submetidos a análise temática. Os resultados evidenciaram que a modificação das tarefas assumiu um papel central na intervenção pedagógica dos EEs. A utilização de formas reduzidas de jogo, a adaptação das condições de prática e o recurso à AD permitiram adequar o ensino às características dos alunos, exigindo uma intervenção flexível e ajustamentos contínuos face à heterogeneidade das turmas. Paralelamente, verificaram-se benefícios ao nível da participação, da compreensão do jogo e das competências sociais dos alunos. Esta abordagem contribuiu ainda para o desenvolvimento profissional dos EEs, potenciando competências de observação pedagógica, tomada de decisão, adaptação das tarefas e reflexão sobre a prática. Globalmente, os resultados sugerem que a modificação das tarefas de aprendizagem constituiu não apenas uma estratégia para responder à diversidade dos alunos, mas também um contexto privilegiado para o desenvolvimento profissional dos EEs, potenciando competências de observação pedagógica, tomada de decisão, adaptação das tarefas e reflexão sobre a prática.

Palavras-chave: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES; MODIFICAÇÃO DAS TAREFAS DE APRENDIZAGEM.

Abstract

This study investigated the role of learning task modification within the context of Physical Education (PE) lessons, specifically during a volleyball instructional unit. It aimed to explore the implementation of this pedagogical programme from the perspectives of pre-service teachers (PSTs) and their cooperating teacher (CT), focusing on: (i) the pedagogical strategies adopted by the PSTs, (ii) the challenges they encountered throughout the implementation process, and (iii) the educational benefits perceived for students. A qualitative, descriptive, and interpretative research design was adopted. Data was collected through semi-structured interviews with two PE PSTs and the CT, complemented by the analysis of one PST's reflective journal, allowing multiple perspectives on the implementation of the programme to be integrated. The data were subsequently analysed using thematic analysis. The findings indicated that learning task modification played a central role in the PSTs' pedagogical practice. The use of small-sided games, the adaptation of practice conditions, and diagnostic assessment enabled instruction to be tailored to students' characteristics, requiring flexible teaching and continuous adjustments in response to class heterogeneity. Furthermore, improvements were identified in students' participation, game understanding, and social skills. This pedagogical approach also contributed to the PSTs' professional development by strengthening their pedagogical observation, decision-making, learning task adaptation, and reflective practice. Overall, the findings suggest that learning task modification represents not only an effective strategy for addressing student diversity but also a valuable context for fostering the professional development of pre-service Physical Education teachers.

Keywords: INITIAL TEACHER EDUCATION; LEARNING TASK MODIFICATION; PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL DEVELOPMENT.

Introdução

Nas últimas décadas, a investigação em EF tem vindo a destacar a importância de abordagens pedagógicas centradas no aluno, procurando adequar o processo de E/A às características dos praticantes e às exigências dos diferentes contextos educativos. Neste enquadramento, a modificação das tarefas de aprendizagem tem assumido particular relevância enquanto estratégia pedagógica capaz de promover experiências de aprendizagem mais inclusivas, significativas e ajustadas aos diferentes níveis de competência dos alunos.

Através da manipulação de variáveis como o espaço, as regras, os materiais, o número de participantes ou a complexidade das situações de prática, os professores podem criar contextos que favorecem a participação, a compreensão do jogo e o sucesso dos alunos. Estas adaptações revelam-se particularmente importantes em contextos marcados pela heterogeneidade dos níveis de desempenho, permitindo responder de forma mais eficaz às necessidades individuais dos praticantes (Farias et al., 2018; Ribeiro et al., 2024). Apesar dos benefícios associados à utilização destas estratégias, a sua implementação representa um desafio relevante para os EEs. A necessidade de adaptar continuamente as tarefas às características dos alunos, tomar decisões pedagógicas em tempo real e gerir diferentes níveis de competência exige conhecimentos pedagógicos especializados e uma elevada capacidade de reflexão e adaptação à prática. Neste sentido, a transição entre o conhecimento adquirido na formação inicial e a sua aplicação em contexto real de ensino continua a constituir um dos principais desafios do desenvolvimento profissional docente.

Embora a literatura reconheça o potencial pedagógico da modificação das tarefas de aprendizagem, permanece limitado o conhecimento acerca da forma como EEs mobilizam estas estratégias durante a sua intervenção em contextos autênticos de ensino. É precisamente neste espaço que se enquadra o presente estudo, que procura compreender as experiências pedagógicas vividas por EEs durante a implementação de um programa pedagógico baseado na modificação das tarefas de aprendizagem no ensino do Voleibol.

Revisão da Literatura

A investigação tem demonstrado que constitui um processo exigente para EE, particularmente quando implica adaptar tarefas de aprendizagem às necessidades dos alunos e às características específicas do contexto. Farias et al. (2022) verificaram que,

apesar das melhorias observadas ao nível do conhecimento especializado do conteúdo, os EEs continuavam a revelar dificuldades na adaptação das tarefas, na gestão da complexidade das situações de aprendizagem e na criação de oportunidades de participação significativas para todos os alunos.

Estes resultados reforçam a ideia de que o conhecimento teórico das abordagens pedagógicas não garante, por si só, a sua aplicação eficaz em contexto de aula. O desenvolvimento profissional dos futuros professores encontra-se intimamente associado à capacidade de ajustar a instrução às características do contexto e às necessidades emergentes da aprendizagem, desenvolvendo progressivamente formas de intervenção mais autónomas e contextualizadas (Farias et al., 2018). De forma semelhante, demonstraram que a implementação das abordagens pedagógicas é influenciada pelas características do contexto de aprendizagem, exigindo ajustamentos contínuos em função do progresso dos alunos, da complexidade dos conteúdos e das especificidades das situações de ensino. No contexto do Voleibol, estas exigências assumem especial relevância devido à necessidade de conciliar participação motora, compreensão do jogo e desenvolvimento técnico-tático. Neste sentido, a modificação das tarefas de aprendizagem tem sido apontada como uma estratégia particularmente eficaz para ajustar as exigências da prática às características e necessidades dos alunos, promovendo oportunidades de participação e aprendizagem em ambientes centrados no aluno (Dyson et al., 2004).

Apesar dos avanços registados neste domínio, continua a existir necessidade de aprofundar o conhecimento acerca das experiências pedagógicas de EEs durante a implementação destas estratégias em contexto real de ensino. Em particular, permanece pouco explorada a forma como os futuros professores gerem a heterogeneidade das turmas, adaptam as tarefas às características dos alunos e percecionam o impacto dessas adaptações na participação, motivação e aprendizagem.

Objetivos do Estudo

O presente estudo teve como objetivo examinar as experiências pedagógicas de EEs durante a implementação de um programa pedagógico baseado na modificação das tarefas de aprendizagem no ensino do Voleibol. Assim, procurou-se: (i) analisar as componentes da implementação do programa (com um olhar sobre a gestão do contexto de aprendizagem e no desenvolvimento do conteúdo de ensino) e (ii) identificar as principais dificuldades e desafios sentidos pelos EEs na adaptação das tarefas de

aprendizagem; (iii) compreender o impacto dessas adaptações na participação, motivação e aprendizagem dos alunos (benefícios educativos). Como objetivo pedagógico, pretendeu-se identificar estratégias suscetíveis de melhoria para futuras intervenções pedagógicas.

A pertinência deste estudo assenta na necessidade de compreender melhor os desafios, as aprendizagens e os processos de tomada de decisão que caracterizam a intervenção pedagógica dos futuros professores em contextos reais de ensino, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento sobre o desenvolvimento profissional durante a formação inicial (Azevedo et al., 2024; Ribeiro et al., 2024).

6.2. Metodologia

Desenho do estudo

A investigação assumiu características de um estudo de caso exploratório, incidindo sobre um contexto específico de estágio pedagógico em EF. Esta abordagem permitiu analisar as estratégias pedagógicas implementadas, os desafios sentidos durante a intervenção e os significados atribuídos às experiências vividas em contexto real de ensino.

A opção por este desenho metodológico encontra-se alinhada com a perspetiva defendida por Braun e Clarke (2021) que mencionam a opção por este desenho metodológico encontra-se alinhada com perspetivas interpretativas que defendem que a compreensão dos fenómenos educativos exige uma análise contextualizada das experiências e interações que ocorrem em contextos reais de prática. Neste sentido, procurou-se compreender a forma como os participantes adaptaram as tarefas de aprendizagem às características dos alunos, às exigências da modalidade e às condições concretas de ensino. O estudo procurou ainda identificar os principais desafios sentidos pelos EEs, compreender os benefícios educativos percecionados para os alunos e analisar os processos de aprendizagem profissional desenvolvidos durante a formação inicial de professores de EF.

Participantes

Participaram neste estudo três EEs de EF e um PC diretamente envolvidos no contexto da PES onde decorreu a investigação. Para garantir a confidencialidade dos participantes, foram utilizadas as designações Estudante-Estagiário J (EEJ), Estudante-Estagiário M (EEM), Professor Cooperante (PC) e no caso do terceiro EE no papel de

participante-observador, a recolha de dados incidiu sobre as reflexões registadas num DB ao longo da UD de Voleibol.

A seleção dos participantes foi realizada por conveniência, uma vez que integravam o contexto de estágio em análise e participaram diretamente na implementação do programa pedagógico objeto de estudo. A participação foi voluntária e precedida do respetivo consentimento informado. Como referido anteriormente, de forma a complementar e triangular os dados recolhidos, procedeu-se à análise dos registos reflexivos produzidos pelo investigador durante a UD de Voleibol, nomeadamente das reflexões elaboradas após as aulas e dos apontamentos registados no DB.

Contexto do estudo

O estudo foi desenvolvido no âmbito da PES, sendo que a investigação decorreu durante a implementação de uma UD de Voleibol numa turma do 8.º ano de escolaridade, constituída por 19 alunos. A unidade compreendeu um total de 21 aulas, ao longo das quais foram implementadas diferentes estratégias de modificação das tarefas de aprendizagem.

Este contexto permitiu analisar a intervenção dos EEs em situações reais de ensino, particularmente ao nível da adaptação das tarefas às características dos alunos, da gestão, da heterogeneidade, da turma e da promoção de oportunidades de aprendizagem ajustadas aos diferentes níveis de desempenho. Tal como defendem Batista e Queirós (2013) os contextos de prática assumem um papel determinante na competência profissional docente, na medida em que exigem a articulação entre o conhecimento da matéria de ensino, o conhecimento pedagógico e as especificidades dos contextos de intervenção.

Programa pedagógico

O programa pedagógico implementado ao longo da UD de Voleibol teve como principal objetivo promover a aprendizagem através da modificação contínua das tarefas, ajustando as condições de prática às características, necessidades e respostas dos alunos. Para esse efeito, foram introduzidas alterações ao nível das regras, do espaço, dos materiais e da organização das tarefas, procurando aumentar o tempo de prática efetiva, favorecer a participação de todos os alunos e promover uma melhor compreensão do jogo. Paralelamente, procurou-se criar um contexto de aprendizagem centrado no aluno, recorrendo a formas de prática diversificadas, respeitando diferentes ritmos de aprendizagem, envolvendo os alunos em momentos de tomada de decisão e solicitando o

seu feedback sobre as tarefas propostas. Sempre que pertinente, foram igualmente apresentadas justificações para as opções pedagógicas adotadas, promovendo uma participação mais consciente e significativa dos alunos, em consonância com os comportamentos motivacionais descritos por Ahmadi et al. (2023) como envolvendo os alunos em momentos de decisão sobre a aula, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e permitindo que cada um evoluísse de forma gradual e solicitando regularmente o seu feedback acerca das tarefas propostas. Numa fase inicial, verificou-se que muitos alunos apresentavam dificuldades em manter a continuidade do jogo e compreender os princípios básicos da modalidade. Perante estas dificuldades, foram implementadas modificações nas tarefas, como a redução do espaço de jogo, a diminuição da altura da rede, a possibilidade de apreensão momentânea da bola e a introdução de constrangimentos pedagógicos, como a obrigatoriedade de três toques ou de deslocamento antes da intervenção sobre a bola, procurando promover a participação, a cooperação e a compreensão do jogo.

À medida que os alunos foram evidenciando maior confiança e competência, estas modificações foram sendo progressivamente reajustadas. A possibilidade de apreensão da bola foi gradualmente reduzida, aproximando as tarefas das exigências formais do Voleibol. Assim, embora os princípios orientadores do programa se tenham mantido, a sua implementação evoluiu continuamente em função das respostas dos alunos, proporcionando experiências de aprendizagem progressivamente mais desafiantes e ajustadas às suas necessidades.

Fonte de dados

A recolha de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas e da análise documental dos registos reflexivos produzidos pelo investigador ao longo da UD de Voleibol.

As entrevistas semiestruturadas constituíram o principal instrumento de recolha de dados, permitindo aceder às perceções e interpretações dos participantes relativamente às experiências vividas durante a implementação do programa pedagógico. O guião foi construído a partir dos objetivos do estudo, sendo que as entrevistas foram realizadas individualmente aos dois EEs e ao PC, registadas em formato áudio e posteriormente transcritas na íntegra. Complementarmente, procedeu-se à análise dos registos reflexivos produzidos durante a intervenção pedagógica. A utilização do DB revelou-se particularmente relevante por permitir aceder a reflexões produzidas em proximidade

temporal dos acontecimentos observados, o que apoia a compreensão dos processos de aprendizagem profissional desenvolvidos durante a PES.

Análise dos Dados

Análise temática

Para a análise dos dados recorreu-se à análise temática como estratégia de identificação, organização e interpretação dos padrões de significado presentes nos discursos dos participantes. Esta opção revelou-se adequada aos objetivos do estudo, uma vez que permitiu compreender as experiências pedagógicas vividas pelos EEs durante a implementação de um programa pedagógico baseado na modificação das tarefas de aprendizagem no ensino do Voleibol.

Numa primeira fase, procedeu-se à transcrição integral das entrevistas e à organização dos registos provenientes do DB. Posteriormente, realizou-se uma leitura repetida e sistemática do corpus, com o objetivo de promover a familiarização com os dados e identificar unidades de significado relevantes para os objetivos da investigação. Este processo permitiu uma compreensão progressivamente mais aprofundada das experiências relatadas pelos participantes e das situações pedagógicas observadas ao longo da intervenção, no qual favoreceu uma interpretação mais consistente dos significados presentes nos dados (Braun & Clarke, 2021). Numa segunda fase, foram atribuídos códigos a segmentos de texto considerados relevantes, procurando identificar ideias, experiências, dificuldades, estratégias e aprendizagens associadas à intervenção pedagógica. Os códigos foram posteriormente comparados e agrupados de acordo com semelhanças conceituais, num processo iterativo de análise e refinamento contínuo. Esta lógica permitiu evoluir de descrições mais específicas para categorias analíticas mais abrangentes, assegurando a coerência entre os dados recolhidos e os objetivos do estudo (Braun & Clarke, 2021).

A opção por uma análise temática de natureza indutiva permitiu valorizar os significados atribuídos pelos participantes às suas próprias experiências, procurando compreender os processos de tomada de decisão pedagógica, adaptação das tarefas de aprendizagem e desenvolvimento profissional emergentes da prática de ensino supervisionada. Esta perspetiva encontra-se alinhada com abordagens que reconhecem os contextos autênticos de prática como espaços privilegiados para a construção do conhecimento pedagógico e para o desenvolvimento profissional dos futuros professores,

através da articulação entre o conhecimento da matéria de ensino, o conhecimento pedagógico e as especificidades dos contextos de intervenção (Batista & Queirós, 2013).

A Tabela 2 apresenta um exemplo dos temas, categorias, códigos, excertos e notas analíticas produzidos durante o processo da análise temática. A estrutura completa de codificação encontra-se no Anexo 14.

Tabela 2. Exemplos de categorias, códigos, trechos e notas analíticas relacionadas com o tema “As práticas pedagógicas de estudantes-estagiários durante o ensino do voleibol através da modificação das tarefas de aprendizagem”.

Tema	Categorias	Código	Excerto	Notas Analíticas
Estratégias e dinâmicas pedagógicas adotadas pelos estudantes estagiários	Aplicação do MED	MED adaptado	EE. J: “Não apliquei o MED na sua forma completa.”	O MED foi implementado de forma parcial e ajustada às limitações da turma.
Estratégias e dinâmicas pedagógicas adotadas pelos estudantes estagiários	Competição pedagógica	Lógica competitiva com finalidade pedagógica	EE. J: “A lógica competitiva esteve presente com um objetivo pedagógico.”	A competição foi utilizada como estratégia de envolvimento e aprendizagem.
Estratégias e dinâmicas pedagógicas adotadas pelos estudantes estagiários	Organização da unidade	Jogo reduzido como elemento central	EE. J: “A organização centrou-se sobretudo na prática em jogo reduzido.”	O excerto refere jogo reduzido e não jogo modificado, devendo esta distinção ser preservada.

Estratégias e dinâmicas pedagógicas adotadas pelos estudantes estagiários	Papéis dos alunos	Ausência de papeis adicionais: aluno como jogador	EE. J: “Todos os alunos estiveram envolvidos essencialmente no papel de jogadores.”	A intervenção privilegiou a maximização do tempo de prática motora dos alunos, valorizando o envolvimento direto nas situações de jogo em detrimento da atribuição de papéis complementares, centrando o foco pedagógico na participação motora efetiva.
---	-------------------	---	---	--

6.3. Resultados

Da análise temática emergiram três temas centrais: (i) Estratégias e dinâmicas pedagógicas adotadas pelos estudantes estagiários, (ii) Desafios sentidos durante o processo de intervenção pedagógica, (iii) e Benefícios educativos decorrentes para os alunos.

Estratégias e dinâmicas pedagógicas implementadas pelos estudantes-estagiários: “*adaptação pedagógica*”

Os testemunhos recolhidos evidenciam que a adaptação das tarefas de aprendizagem constituiu uma estratégia transversal à intervenção pedagógica dos EEs. As modificações realizadas incidiram nas regras, nos espaços de prática, nos materiais utilizados e no grau de complexidade das tarefas propostas, procurando responder às características dos alunos e às exigências emergentes do contexto de aula.

A necessidade de ajustar as tarefas foi uma ideia recorrente nos discursos dos participantes. Neste sentido, EEJ refere que:

“o professor tem de estar preparado para modificar a tarefa”.

De forma semelhante, o PC afirma que:

“depois chegamos aqui, as coisas mexem, os alunos mexem, e depois é mais complexo”.

Esta preocupação encontra-se igualmente refletida nos registos do DB:

“Ao longo das aulas de Ginástica fui percebendo que a adaptação constante era essencial para que os alunos conseguissem evoluir minimamente e ganhar alguma confiança.” (DB, nov. 2025)

“Continuei a ajustar algumas regras e tarefas em função das dificuldades observadas, tentando manter sempre um equilíbrio entre desafio e sucesso.” (DB, mar. 2026)

Os participantes referiram que estas adaptações assumiram diferentes formas ao longo da intervenção. Entre as estratégias mais utilizadas destacaram-se a redução da complexidade das tarefas, a introdução de progressões intermédias, a modificação das regras de jogo e a reorganização dos grupos de trabalho. Segundo EEJ:

“muitas vezes tivemos de criar etapas intermédias para que os alunos conseguissem chegar ao objetivo pretendido”.

Da mesma forma, EEM refere que:

“as alterações eram feitas quase sempre para aumentar a participação e o sucesso dos alunos”.

Outro aspeto frequentemente referido pelos participantes foi a importância da AD na preparação das UD. Os testemunhos indicam que a informação recolhida nesta fase orientou a seleção das tarefas e a definição das estratégias pedagógicas. EEM refere ter estruturado a sua intervenção:

“com base na minha avaliação diagnóstica”.

Enquanto EEJ considera este momento:

“a AD é fundamental para orientar o processo”.

Os dados revelam igualmente uma preocupação constante com a diferenciação pedagógica. Os participantes referiram à necessidade de ajustar os níveis de exigência das tarefas às características dos alunos, procurando criar oportunidades de aprendizagem para todos os elementos da turma. Neste âmbito, EEJ afirma que:

“equidade não significa que todos façam exatamente a mesma coisa”.

A utilização de jogos reduzidos constituiu outra estratégia frequentemente mencionada. Segundo EEM:

“os jogos reduzidos permitiram que todos os alunos tivessem mais contacto com a bola”.

Esta ideia encontra correspondência nos registos produzidos durante a intervenção:

“Comecei desde cedo a aplicar várias modificações nas regras e nas tarefas para facilitar a participação dos alunos e tornar o jogo mais acessível e dinâmico.”
(DB, fev. 2026)

Para além do aumento das oportunidades de participação, os participantes associaram os jogos reduzidos a melhorias na compreensão do jogo, na tomada de decisão e na qualidade das interações entre os alunos. EEM refere que:

“os alunos começaram a perceber melhor o jogo porque participavam mais vezes nas ações”.

Os testemunhos evidenciam ainda a utilização de estratégias de questionamento e de reflexão durante as aulas. Segundo os EEs, estes momentos permitiam envolver os alunos na resolução dos problemas emergentes da prática e favorecer uma participação mais ativa no processo de aprendizagem.

No conjunto dos dados analisados, destacaram-se cinco estratégias principais: a adaptação contínua das tarefas de aprendizagem, a utilização da avaliação diagnóstica como suporte ao planeamento, o recurso a jogos reduzidos, a diferenciação pedagógica e a criação de momentos de questionamento e reflexão. Estas estratégias surgem de forma consistente nos testemunhos dos participantes e nos registos produzidos ao longo da intervenção.

Dificuldades e desafios sentidos pelos estudantes-estagiários: “complexidade da intervenção pedagógica”

Os dados recolhidos evidenciam que a implementação das modificações das tarefas de aprendizagem foi acompanhada por diversos desafios pedagógicos. Entre os aspetos mais referidos pelos participantes destacaram-se a heterogeneidade dos alunos, a adaptação permanente das tarefas, a gestão da participação dos alunos e a dificuldade em transferir para a prática algumas das estratégias discutidas durante a formação inicial, demonstrando que a implementação de modelos pedagógicos durante a PES é frequentemente condicionada pelas exigências do contexto e pela necessidade dos EEs ajustarem continuamente a sua intervenção pedagógica.

A heterogeneidade da turma surgiu como uma das dificuldades mais frequentemente mencionadas. Os participantes referiram que as diferenças existentes ao nível das competências motoras, da motivação e do ritmo de aprendizagem dificultavam a construção de tarefas capazes de responder simultaneamente às necessidades de todos os alunos. Neste sentido, EEJ referiu que:

“havia poucos alunos com facilidade e muitos com dificuldades”.

De forma semelhante, EEM destacou que:

“nem sempre era fácil encontrar tarefas que funcionassem para todos ao mesmo tempo”.

Esta dificuldade encontra-se igualmente presente nos registos produzidos durante a intervenção:

“Tive necessidade de ajustar novamente as tarefas porque alguns alunos continuavam a revelar muitas dificuldades, enquanto outros já necessitavam de desafios mais exigentes.” (DB, mar. 2026)

Outro desafio frequentemente referido relacionou-se com a necessidade de adaptar continuamente as tarefas em função das respostas dos alunos. Os participantes reconheceram que muitas das propostas inicialmente planeadas não produziam os efeitos esperados quando implementadas em contexto real de aula.

Neste âmbito, o PC refere que:

“uma coisa é aquilo que planeamos, outra é aquilo que acontece quando os alunos começam a interagir com a tarefa”.

De forma semelhante, EEJ afirmou que:

“por vezes tínhamos de alterar a tarefa logo nos primeiros minutos”.

Os dados evidenciam ainda dificuldades relacionadas com a promoção da participação de todos os alunos. Os participantes referiram que alguns alunos demonstravam receio de errar, pouca confiança nas suas capacidades ou reduzida predisposição para participar nas atividades propostas.

Esta preocupação surge igualmente nos registos do DB:

“Alguns alunos continuavam a evitar determinadas situações de jogo, mostrando pouca confiança nas suas capacidades.” (DB, fev. 2026)

A operacionalização de papéis e responsabilidades atribuídas aos alunos constituiu igualmente um desafio referido pelos participantes. Apesar de reconhecerem o potencial destas estratégias, os EE admitiram dificuldades na sua implementação inicial, particularmente ao nível da autonomia dos alunos e da gestão das funções atribuídas.

Segundo EEM:

“nem todos os alunos estavam preparados para assumir responsabilidades logo desde o início”.

Por sua vez, o PC refere que:

“foi necessário acompanhar muito de perto esse processo”.

Outro aspeto identificado pelos participantes relacionou-se com a dificuldade em transferir para a prática algumas das estratégias discutidas durante a formação académica. Os testemunhos sugerem que a adaptação das tarefas exigia uma capacidade de observação e tomada de decisão que apenas foi sendo construída através da experiência acumulada ao longo da intervenção.

No conjunto dos dados analisados, destacaram-se quatro desafios principais: a heterogeneidade dos alunos, a necessidade de adaptação permanente das tarefas, a promoção da participação de todos os alunos e a operacionalização de estratégias centradas na autonomia e responsabilização dos estudantes.

Benefícios educativos decorrentes para os alunos: “envolvimento na aprendizagem”

Os participantes identificaram diversos benefícios educativos associados à implementação das modificações das tarefas de aprendizagem. Os testemunhos recolhidos evidenciam melhorias ao nível da participação dos alunos, da compreensão do jogo, do desenvolvimento de competências sociais e do envolvimento nas atividades propostas. O aumento da participação dos alunos foi o benefício mais frequentemente referido. Os EEs consideraram que as adaptações realizadas permitiram criar mais oportunidades de envolvimento durante as aulas e aumentar o número de ações realizadas pelos alunos.

Neste sentido, EEJ refere que:

“o 1x1 permitiu muito mais oportunidades de participação”.

De forma semelhante, EEM afirma que:

“os jogos reduzidos garantiram maior envolvimento dos alunos”.

Esta perceção encontra-se igualmente refletida nos registos produzidos durante a intervenção:

“Até os alunos que normalmente participavam menos começaram a procurar mais vezes a bola e a assumir um papel mais ativo no jogo.” (DB, mar. 2026)

Os participantes identificaram igualmente melhorias na compreensão do jogo e na tomada de decisão dos alunos. Segundo os testemunhos, a utilização de tarefas adaptadas permitiu que os alunos compreendessem melhor os princípios fundamentais das modalidades e participassem de forma mais consciente nas situações de prática. Assim, EEM refere que:

“os alunos começaram a perceber melhor aquilo que estava a acontecer durante o jogo”.

Esta evolução encontra-se também presente nos registos do DB:

“As decisões tornaram-se mais rápidas e adequadas, verificando-se uma melhor ocupação dos espaços e uma maior fluidez nas ações de jogo.” (DB, abr. 2026)

Outro benefício frequentemente referido relacionou-se com o desenvolvimento de competências sociais. Os participantes destacaram melhorias ao nível da cooperação, da

comunicação e da responsabilidade assumida pelos alunos durante as atividades. Deste modo, EEJ comenta o seguinte:

“os alunos começaram a procurar mais os colegas e a organizar melhor o jogo”.

De forma semelhante, EEM refere que:

“a comunicação tornou-se mais frequente e espontânea ao longo das aulas”.

Os testemunhos evidenciam ainda benefícios associados à motivação e ao envolvimento dos alunos. Os participantes consideraram que as adaptações introduzidas favoreceram experiências de sucesso mais frequentes, contribuindo para uma participação mais positiva nas aulas. Esta ideia encontra-se igualmente refletida nos registos produzidos durante a intervenção:

“A aula decorreu de forma bastante positiva e senti os alunos mais motivados, participativos e confiantes na realização das tarefas propostas.” (DB, mai. 2026)

No conjunto dos dados analisados, destacaram-se quatro benefícios principais: o aumento da participação dos alunos, a melhoria da compreensão do jogo, o desenvolvimento de competências sociais e o reforço da motivação e do envolvimento nas atividades propostas.

6.4. Discussão

Estratégias e dinâmicas pedagógicas implementadas pelos estudantes-estagiários

Os resultados do presente estudo evidenciam que a adaptação das tarefas de aprendizagem assumiu um papel central na intervenção pedagógica dos EEs. As modificações introduzidas nas regras, nos espaços de prática, nos materiais e na complexidade das tarefas não resultaram da aplicação rígida de estratégias previamente definidas, mas de um processo contínuo de observação, interpretação e tomada de decisão em função das respostas dos alunos.

Esta evidência reforça a ideia de que a intervenção pedagógica em EF se caracteriza pela necessidade permanente de ajustar as condições de aprendizagem às características concretas dos contextos de ensino. Mais do que executar o que foi previamente planeado, os participantes foram confrontados com a necessidade de interpretar continuamente os comportamentos, dificuldades e progressos dos alunos, adaptando as tarefas para garantir oportunidades de aprendizagem significativas, como

referem Farias et al. (2018) desenvolvendo progressivamente a capacidade de ajustar a instrução às particularidades do contexto de aprendizagem. Esta evidência sugere que a adaptação das tarefas não constituiu apenas uma estratégia metodológica utilizada pelos participantes, mas também uma manifestação do desenvolvimento do seu conhecimento pedagógico. À medida que procuravam ajustar as condições de prática às características dos alunos, os EEs foram desenvolvendo a capacidade de interpretar situações de ensino, antecipar dificuldades e tomar decisões fundamentadas.

A relevância atribuída à AD constitui igualmente um resultado significativo. Os dados sugerem que a informação recolhida no início das UD desempenhou um papel determinante na definição dos objetivos de aprendizagem, na seleção das tarefas e na organização das progressões pedagógicas. Esta utilização da avaliação como suporte à tomada de decisão pedagógica afasta-se de uma perspetiva centrada exclusivamente na classificação, aproximando-se de conceções que a entendem como um instrumento de regulação e melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, os resultados evidenciam ainda a importância dos jogos reduzidos e das formas modificadas de prática.

Para além dos benefícios observados ao nível da aprendizagem dos alunos, os resultados sugerem que este processo constituiu igualmente uma importante oportunidade de desenvolvimento profissional para os EEs. A necessidade de observar continuamente as respostas dos alunos, interpretar dificuldades emergentes e ajustar as condições de prática obrigou os participantes a mobilizar competências associadas ao conhecimento pedagógico do conteúdo e à tomada de decisão contextualizada. Desta forma, a adaptação das tarefas não se assumiu apenas como uma estratégia de ensino, mas também como um mecanismo de aprendizagem profissional, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de análise pedagógica e para a construção da identidade profissional docente. Estas estratégias parecem ter criado contextos mais acessíveis e pedagogicamente relevantes para os alunos, favorecendo uma maior compreensão dos problemas do jogo e uma participação mais consciente nas situações de aprendizagem.

Assim sendo, a modificação das tarefas não surgiu como um objetivo em si mesmo, mas como um instrumento pedagógico ao serviço da aprendizagem, permitindo aproximar as exigências das tarefas das possibilidades reais de ação dos alunos. Esta interpretação encontra suporte em Ribeiro et al. (2024), que defendem a criação de experiências de aprendizagem centradas nos alunos, nas quais a participação ativa, a tomada de decisão e a resolução de problemas assumem um papel central na construção

das aprendizagens. Os resultados sugerem ainda que a implementação destas estratégias contribuiu para uma compreensão mais aprofundada da relação entre planeamento, instrução e aprendizagem. À medida que os EEs observavam as respostas dos alunos às tarefas propostas, foram sendo confrontados com a necessidade de reavaliar pressupostos previamente estabelecidos e de reconstruir as suas decisões pedagógicas. Este processo parece ter favorecido o desenvolvimento de um raciocínio pedagógico mais sofisticado e sensível às exigências do contexto.

Dificuldades e desafios sentidos pelos estudantes-estagiários

A heterogeneidade dos alunos emergiu como o principal desafio identificado pelos participantes. As diferenças observadas ao nível das competências motoras, dos ritmos de aprendizagem, da motivação e da participação exigiram uma adaptação constante das tarefas e dificultaram a criação de situações de aprendizagem capazes de responder simultaneamente às necessidades de todos os alunos.

Contudo, os resultados sugerem que o principal desafio não residia apenas na existência dessas diferenças, mas sobretudo na necessidade de tomar decisões pedagógicas capazes de garantir oportunidades de aprendizagem relevantes para alunos com perfis muito distintos. Esta constatação evidencia uma das tensões mais características da prática pedagógica em EF: a necessidade de promover aprendizagens comuns sem desconsiderar a diversidade existente no grupo. De acordo com Farias et al. (2018), a gestão da diversidade presente nos contextos de aprendizagem exige uma intervenção pedagógica flexível, sustentada na capacidade de observar os alunos, ajustar a instrução às exigências do contexto e responder às necessidades emergentes do processo de E/A. Curiosamente, aquilo que inicialmente foi percecionado como uma dificuldade acabou por assumir um papel relevante no desenvolvimento profissional dos EEs. A necessidade de responder a alunos com diferentes níveis de competência, motivação e experiência prévia obrigou os participantes a abandonar abordagens uniformes e a desenvolver uma compreensão mais aprofundada dos princípios da diferenciação pedagógica. Esta experiência contribuiu para uma maior sensibilidade relativamente às características individuais dos alunos e para o desenvolvimento da capacidade de ajustar objetivos, tarefas e estratégias de ensino em função das necessidades observadas (Vilaça et al., 2024).

A necessidade de responder a alunos com diferentes níveis de competência, motivação e experiência prévia obrigou os participantes a abandonar abordagens

uniformes e a desenvolver uma compreensão mais aprofundada dos princípios da diferenciação pedagógica. Esta experiência parece ter contribuído para uma maior sensibilidade relativamente às características individuais dos alunos e para o desenvolvimento da capacidade de ajustar objetivos, tarefas e estratégias de ensino em função das necessidades observadas (Vilaça et al., 2024).

Com isto, os resultados sugerem igualmente que a adaptação das tarefas nem sempre ocorreu de forma linear. Em vários momentos, as propostas inicialmente planeadas revelaram-se insuficientes ou inadequadas face às respostas dos alunos, obrigando os EEs a reformular tarefas, introduzir progressões intermédias ou redefinir critérios de sucesso. Esta necessidade de reajustamento permanente reforça a ideia de que o planeamento não deve ser entendido como uma previsão rígida da aprendizagem, mas como uma hipótese pedagógica continuamente sujeita a validação e reformulação em função da realidade observada. Outro desafio relevante relacionou-se com a promoção da participação de todos os alunos. A existência de diferentes níveis de confiança, motivação e competência motora levou os participantes a procurar estratégias que permitissem reduzir barreiras à participação e aumentar o envolvimento dos alunos menos ativos. Neste contexto, a criação de oportunidades de sucesso e a adequação do nível de exigência das tarefas revelaram-se particularmente importantes para promover experiências de aprendizagem mais inclusivas.

Os participantes referiram ainda dificuldades associadas à implementação de estratégias centradas na autonomia e responsabilização dos alunos. Embora reconhecessem o potencial educativo destas abordagens, a atribuição de papéis e responsabilidades revelou-se um processo gradual, exigindo acompanhamento, orientação e consistência ao longo do tempo. Esta evidência confirma que a autonomia dos alunos não constitui um ponto de partida, mas uma competência que necessita de ser progressivamente construída através da intervenção pedagógica (Farias et al., 2018).

Para além dos desafios colocados ao processo de E/A, estas experiências constituíram importantes oportunidades de aprendizagem profissional. A necessidade de lidar com situações imprevistas, interpretar diferentes necessidades e reformular estratégias de intervenção permitiu aos EEs desenvolver competências associadas ao raciocínio pedagógico, à resolução de problemas e à tomada de decisão em contexto real. Deste modo, as dificuldades identificadas não devem ser entendidas apenas como

obstáculos à intervenção pedagógica, mas também como elementos fundamentais para a construção do conhecimento profissional docente.

Benefícios educativos decorrentes para os alunos

Os resultados sugerem que a implementação das modificações das tarefas de aprendizagem produziu benefícios relevantes para os alunos, particularmente ao nível da participação, da compreensão do jogo, da motivação e do desenvolvimento de competências sociais.

O aumento da participação foi o benefício mais frequentemente referido pelos participantes. A adaptação das tarefas parece ter permitido criar contextos de aprendizagem mais acessíveis e ajustados às possibilidades de ação dos alunos, proporcionando um maior número de oportunidades de envolvimento nas atividades propostas. Efetivamente, os resultados sugerem que este aumento da participação não decorreu apenas de um maior tempo de prática, mas sobretudo da criação de condições que permitiram aos alunos sentir-se mais capazes de intervir com sucesso nas tarefas. A utilização de jogos reduzidos e de tarefas adaptadas parece ter favorecido a participação dos alunos em situações que preservavam a lógica da modalidade, mas apresentavam níveis de complexidade mais adequados às suas capacidades. Desta forma, os alunos tiveram a oportunidade de compreender mais facilmente os problemas colocados pelo jogo e de tomar decisões em contextos significativos de prática. Estes resultados vão ao encontro das perspetivas defendidas por Farias et al. (2022) que destacam a importância da criação de contextos de aprendizagem centrados na resolução de problemas e na compreensão sobre o jogo.

Deste modo, os participantes sugerem melhorias ao nível da comunicação, da cooperação, da responsabilidade e da interação entre os alunos durante as atividades. Esta evidência reforça a ideia de que as tarefas de aprendizagem influenciam não apenas o desenvolvimento motor, mas também dimensões sociais e relacionais associadas à participação dos alunos. Neste sentido, as modificações introduzidas parecem ter contribuído para a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos, favorecendo o envolvimento de alunos com diferentes níveis de competência e experiência prévia, sendo que é um aspeto que tem sido associado à implementação de abordagens centradas no aluno que promovem a participação ativa e aprendizagens de natureza social, cognitiva e motora (Dyson et al., 2004).

A motivação constituiu igualmente um benefício frequentemente referido pelos participantes. Os resultados sugerem que a criação de tarefas ajustadas ao nível de desempenho dos alunos favoreceu experiências de sucesso mais frequentes, contribuindo para uma participação mais confiante e positiva. Esta constatação parece particularmente relevante, uma vez que a perceção de competência constitui um dos fatores mais associados ao envolvimento dos alunos nas atividades de EF. Importa ainda referir que os diferentes benefícios identificados não parecem ter ocorrido de forma isolada. Pelo contrário, os resultados sugerem uma relação de interdependência entre participação, perceção de competência, motivação e aprendizagem. À medida que os alunos experienciavam níveis superiores de sucesso nas tarefas propostas, aumentavam os seus níveis de envolvimento, o que, por sua vez, potenciava novas oportunidades de aprendizagem. Esta relação reforça a importância da criação de contextos de prática que permitam aos alunos participar de forma competente, significativa e ajustada às suas possibilidades de ação.

Implicações para a formação inicial de professores

O presente estudo reforçou a importância de proporcionar aos futuros professores oportunidades de intervenção em contextos autênticos de prática, nos quais possam desenvolver competências relacionadas com a observação pedagógica, a adaptação das tarefas de aprendizagem e a tomada de decisão em contexto real.

Uma das principais conclusões que emerge deste estudo prende-se com a necessidade de preparar os futuros professores para lidar com a complexidade e imprevisibilidade inerentes ao contexto escolar. Os resultados evidenciam que a intervenção pedagógica não se resume à aplicação de estratégias previamente definidas, exigindo a capacidade de interpretar continuamente as respostas dos alunos e de ajustar as condições de aprendizagem em função dessas respostas. Esta evolução encontra-se refletida nas reflexões produzidas ao longo da UD, nas quais o investigador reconhece que, perante as dificuldades identificadas, sentiu *"necessidade de adaptar logo a organização das aulas e até a própria distribuição dos conteúdos da unidade didática"*, optando por *manter "a organização por estações, porque ajudava bastante na dinâmica da aula e permitia-me acompanhar mais de perto os grupos com maiores dificuldades"* (DB, jan. 2026). Estes registos ilustram a forma como a necessidade de responder às exigências do contexto contribuiu para o desenvolvimento de competências de observação pedagógica, interpretação das respostas dos alunos e tomada de decisão

contextualizada. Neste sentido, a formação inicial deverá procurar criar oportunidades que permitam aos EEs desenvolver competências associadas à diferenciação pedagógica, à resolução de problemas e à adaptação da intervenção em contextos diversificados.

Os resultados obtidos sugerem igualmente a necessidade de reforçar, no âmbito da formação inicial de professores, experiências que permitam aos EEs desenvolver competências associadas à adaptação das tarefas de aprendizagem e à tomada de decisão pedagógica em contexto real. Para além da aquisição de conhecimentos teóricos sobre modelos pedagógicos e estratégias de ensino, torna-se fundamental proporcionar oportunidades de observação sistemática, análise de situações reais de ensino, reflexão orientada sobre a prática e utilização de processos de vídeo-reflexão que favoreçam a compreensão da complexidade da intervenção pedagógica. A partilha de experiências, o questionamento das decisões tomadas e os momentos de reflexão conjunta constituíram oportunidades relevantes para a construção do conhecimento profissional dos participantes. Mais do que fornecer respostas ou soluções imediatas, estes processos de supervisão favoreceram o desenvolvimento da capacidade de análise crítica, de resolução de problemas e de tomada de decisão contextualizada (Azevedo et al., 2024; Batista e Queirós, 2013).

A reflexão produzida no final da UD evidencia igualmente que o processo de adaptação contínua das tarefas permitiu ao investigador reconhecer o impacto das decisões pedagógicas tomadas ao longo da intervenção, concluindo que as adaptações implementadas contribuíram para tornar o Voleibol mais acessível, participativo e motivador para todos os alunos (DB, mar. 2026). Mais do que confirmar os benefícios da intervenção para os alunos, esta reflexão evidencia a consolidação de uma compreensão mais aprofundada sobre a relação entre as decisões pedagógicas tomadas e as oportunidades de aprendizagem efetivamente proporcionadas, reforçando a importância da experiência prática e da reflexão sistemática na construção do conhecimento profissional docente.

Assim, a formação inicial deverá procurar criar oportunidades que permitam aos futuros professores aprender a pensar pedagogicamente sobre a sua própria intervenção, desenvolvendo competências de observação, interpretação e adaptação que sustentem uma prática docente mais reflexiva, flexível e fundamentada. Nesta perspetiva, a modificação das tarefas de aprendizagem assume um “duplo papel”: para além de constituir uma estratégia de ensino capaz de responder à diversidade presente nas aulas

de EF, revelou-se também um contexto privilegiado de aprendizagem profissional, permitindo aos EEs desenvolver competências de análise pedagógica, tomada de decisão e adaptação contínua da intervenção. É através deste processo de experimentação, reflexão e reajustamento permanente que os futuros professores constroem um conhecimento pedagógico mais sólido, contextualizado e ajustado às exigências da prática docente.

Síntese da discussão

Os resultados do presente estudo evidenciam que a modificação das tarefas de aprendizagem constituiu uma estratégia relevante na intervenção pedagógica dos EEs, permitindo responder à heterogeneidade dos alunos e criar oportunidades de aprendizagem mais ajustadas às suas necessidades. A adaptação das tarefas assumiu-se como um processo contínuo de observação, interpretação e tomada de decisão, exigindo reajustamentos permanentes em função das respostas dos alunos e das exigências do contexto. Apesar dos desafios associados à diferenciação do ensino e à promoção da participação, os participantes identificaram benefícios ao nível da participação, da compreensão do jogo, da motivação e do desenvolvimento de competências sociais, evidenciando o potencial desta abordagem para promover aprendizagens mais inclusivas e significativas.

Os resultados sugerem ainda que a modificação das tarefas de aprendizagem constituiu não apenas uma estratégia para favorecer a aprendizagem dos alunos, mas sobretudo para o desenvolvimento profissional dos EEs. A necessidade de adaptar continuamente as tarefas potenciou competências de observação pedagógica, tomada de decisão, diferenciação do ensino e reflexão sobre a prática, contribuindo para uma compreensão do ensino como um processo contextual, dinâmico e centrado nas necessidades dos alunos.

6.5. Referências Bibliográficas

Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., ... & Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology, 115*(8), 1158–1176.

- Azevedo, E., Ramos, A., & Mesquita, I. (2024). Desenvolvimento da prática reflexiva: uma jornada em direção à reflexão crítica no ensino da educação física. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *Ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 139–157). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O Estágio Profissional Enquanto Espaço de Formação Profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33–54). Porto: Editora FADEUP.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Quest*, 56(2), 226–240. <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823>
- Farias, C., Hastie, P. A., & Mesquita, I. (2018). Scaffolding student–coaches’ instructional leadership toward student-centred peer interactions: A yearlong action-research intervention in sport education. *European Physical Education Review*, 24(3), 269-291.
- Farias, C., Teixeira, J., Ribeiro, E., & Mesquita, I. (2022). Effects of a two-stage physical education teacher education programme on preservice teachers’ specialised content knowledge and students’ game-play in a student-centred sport education-step game approach. *European Physical Education Review*, 28(3), 816–834.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Edições FMH-UTL.
- Pereira Ribeiro, E. P., Ribeiro Mesquita, I. M., & Guerreiro Farias, C. F. (2024). ‘No One is Left Behind?’: A Mixed-Methods Case Study of Equity and Inclusion in Physical Education Teacher Education. *Education Sciences*, 14(7), 776.
- Vilaça, B., Iserbyt, P., Mesquita, I., & Farias, C. (2024). *Physical Education Preservice Teachers’ Adaptive Competence During School Placement: A Case Study*. *International Journal of Kinesiology in Higher Education*, 8(3), 268–283. <https://doi.org/10.1080/24711616.2023.2293744>

7. Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo examinar as experiências pedagógicas de EEs durante a implementação de um programa pedagógico baseado na modificação das tarefas de aprendizagem. Os resultados evidenciam que esta abordagem constituiu uma estratégia relevante para responder à heterogeneidade dos alunos, através da adaptação das regras, dos espaços, dos materiais e do grau de complexidade das tarefas às características e necessidades das turmas. A AD, os jogos reduzidos e as estratégias de diferenciação pedagógica revelaram-se particularmente importantes na promoção da participação e na criação de oportunidades de aprendizagem mais ajustadas.

Os participantes identificaram igualmente desafios associados à adaptação contínua das tarefas, à diversidade dos alunos e à promoção da sua autonomia. Contudo, estas exigências constituíram simultaneamente oportunidades de desenvolvimento profissional, potenciando competências de observação pedagógica, tomada de decisão, diferenciação do ensino e reflexão sobre a prática. Paralelamente, foram identificados benefícios educativos ao nível da participação, da compreensão do jogo, da motivação, do envolvimento e do desenvolvimento de competências sociais, evidenciando o potencial da modificação das tarefas para promover contextos de aprendizagem mais inclusivos e significativos. Apesar dos contributos do estudo, importa reconhecer algumas limitações, nomeadamente a reduzida dimensão da amostra e a especificidade do contexto analisado, fatores que condicionam a transferibilidade dos resultados. Neste sentido, futuras investigações poderão aprofundar a aplicação desta abordagem em diferentes modalidades, níveis de ensino e contextos educativos. Deste modo, o término do EP representa o culminar de uma etapa exigente e profundamente transformadora. Iniciei a PES com uma visão do ensino fortemente influenciada pela minha experiência enquanto treinador. Embora essa experiência me tivesse permitido desenvolver competências importantes de liderança, comunicação e gestão de grupos, rapidamente compreendi que a realidade escolar exige muito mais do que o domínio dos conteúdos ou a organização de tarefas. Ensinar implica conhecer os alunos, interpretar os contextos, tomar decisões fundamentadas e criar condições para que todos possam aprender e participar. Ao longo deste percurso, o contacto com diferentes turmas, a implementação do MED, os desafios da diferenciação pedagógica e a reflexão sistemática sobre a prática contribuíram para reconstruir a minha forma de compreender o ensino e a profissão docente. Aprendi que a qualidade da intervenção pedagógica depende da capacidade de adaptar continuamente o

ensino às necessidades dos alunos e de transformar os desafios do contexto em oportunidades de aprendizagem, tanto para os alunos como para o professor.

Termino este percurso consciente de que ensinar é um processo de aprendizagem contínua. Mais do que aprender a ser professor, esta experiência permitiu-me reconstruir a forma como compreendo o ensino, a aprendizagem e a própria profissão docente, reforçando a convicção de que o desenvolvimento profissional se constrói através da reflexão, da adaptação e do compromisso permanente com a aprendizagem dos alunos.

8. Referências Bibliográficas

- Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., ... & Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1158–1176.
- Azevedo, E., Ramos, A., & Mesquita, I. (2024). Desenvolvimento da prática reflexiva: uma jornada em direção à reflexão crítica no ensino da educação física. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *Ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 139–157). Porto: Editora FADEUP.
- Barros, I., Pacheco, A. R., & Batista, P. (2018). A experiência de estágio: O impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de educação física. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99, 605–632.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O Estágio Profissional Enquanto Espaço de Formação Profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33–54). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., Silveira, G., & Pereira, A. (2014). Ser professor cooperante em Educação Física: Razões e sentidos. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 14(S1A), 353–375. <https://doi.org/10.5628/rpcd.14.s1a.353>
- Batista, P., & Resende, R. (2023). Formação de professores e educação física inclusiva em análise. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 9(3), 4–8. <https://doi.org/10.47863/WKKB3758>
- Bento, J. O., Moreira, W. W., Botelho, R. G., & Saranga, S. P. J. (2021). *Desporto e Educação Física: identidade e missão*. Casa da Educação Física Maputo: Educar.
- Casey, A., MacPhail, A., Larsson, H., & Quennerstedt, M. (2021). Between hope and happening: Problematizing the M and the P in models-based practice. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(2), 111–122. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1789576>
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge.

- Farias, C., Hastie, P. A., & Mesquita, I. (2018). Scaffolding student-coaches' instructional leadership toward student-centred peer interactions: A yearlong action-research intervention in Sport Education. *European Physical Education Review*, 24(3), 269–291.
- Farias, C., Teixeira, J., Ribeiro, E., & Mesquita, I. (2022). Effects of a two-stage physical education teacher education programme on preservice teachers' specialised content knowledge and students' game-play in a student-centred sport education-step game approach. *European Physical Education Review*, 28(3), 816–834.
- Gråstén, A., & Yli-Piipari, S. (2019). The patterns of moderate to vigorous physical activity and physical education enjoyment through a 2-year school-based program. *Journal of School Health*, 89(2), 88–98. <https://doi.org/10.1111/josh.12717>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- López-Pastor, V. (2019). Avaliação formativa, participada e autêntica. In Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e Desenvolvimento* (pp. 24–31). S.P.E.F.
- Lund, J. L., & Kirk, M. F. (2020). *Performance-Based Assessment for Middle and High School Physical Education* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2006). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In G. Tani, J. O. Bento, & R. D. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 269–283). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39–68). Lisboa: Edições FMH-UTL.
- Moura, A., Silva, A., Graça, A., & Batista, P. (2021). O valor da avaliação para a aprendizagem no ensino da educação física. *E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 17(3), 211–222. <https://doi.org/10.17398/1885-7019.17.211>

- Pan, Y.-H., Huang, C. H., & Hsu, W. T. (2023). A comparison of the learning effects between TGfU-SE and TGfU on learning motivation, sport enjoyment, responsibility, and game performance in physical education. *Frontiers in Psychology, 14*, 1165064.
- Pereira Ribeiro, E. P., Ribeiro Mesquita, I. M., & Guerreiro Farias, C. F. (2024). ‘No One is Left Behind?’: A Mixed-Methods Case Study of Equity and Inclusion in Physical Education Teacher Education. *Education Sciences, 14*(7), 776.
- Queirós, P., & Batista, P. (2015). *Recolocar a aprendizagem no centro da Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Renshaw, I., Davids, K., Newcombe, D., & Roberts, W. (2019). *The constraints-led approach: Principles for sports coaching and practice design*. Routledge.
- Santos, C. (2006). A construção social do conceito de identidade profissional. *Interações: Sociedade e as Novas Modernidades, 5*(8), 123–144. <https://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/145>
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education*. Human Kinetics.
- Tannehill, D., MacPhail, A., Walsh, J., & Woods, C. (2015). What young people say about physical activity: The Children's Sport Participation and Physical Activity (CSPPA) study. *Sport, Education and Society, 20*(4), 442–462. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.784863>
- Teixeira, J., Mesquita, I., & Farias, C. (2025). Cooperating teachers as facilitators of preservice teachers’ immersion in the educational community: A physical education teacher education case study. *European Physical Education Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/1356336X251399869>
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Ward, P., & Ayvazo, S. (2016). Pedagogical content knowledge: Conceptions and findings in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 35*(3), 194–207. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0037>

Zhang, J., Xiao, W., Soh, K. G., Yao, G., Mohd Anuar, M. A. B., Bai, X., & Bao, L. (2024). The effect of the Sport Education Model in physical education on student learning attitude: A systematic review. *BMC Public Health*, 24, Article 949. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18243-0>

9. Anexos

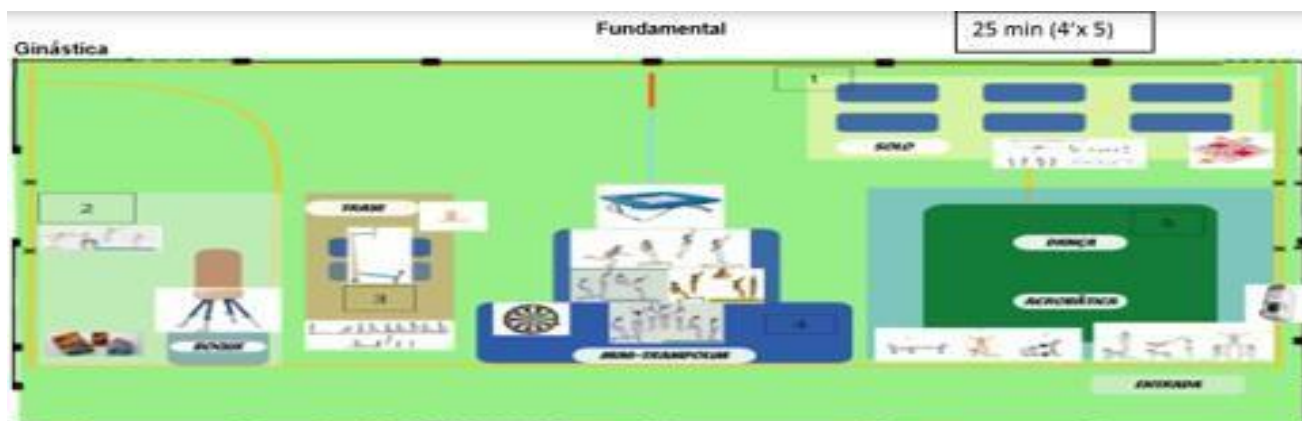
Plano Anual 2025/26							
Sequência	Evento	Data	Local	Horário	Atividade	Modalidade	Atividade
1	PAU 1	11/01	Quinta	14:30 - 15:45	1	Pré-qualificação	1 de 3
2	PAU 1	18/01	Quinta	15:45 - 16:25	2	Pré-qualificação	2 de 3
3	PAU 1	24/01	Quinta	14:30 - 15:45	3	Pré-qualificação	3 de 3
4	PAU 1	25/01	Quinta	15:45 - 16:25	4	Pré-qualificação	4 de 3
5	Pré-qualificação	07/02	Quinta	14:30 - 15:45	5	Pré-qualificação	5 de 3
6	Pré-qualificação	07/02	Quinta	15:45 - 16:25	6	Pré-qualificação	6 de 3
7	Pré-qualificação	08/02	Quinta	14:30 - 15:45	7	Pré-qualificação	7 de 3
8	Pré-qualificação	08/02	Quinta	15:45 - 16:25	8	Pré-qualificação	8 de 3
9	Pré-qualificação	09/02	Quinta	14:30 - 15:45	9	Pré-qualificação	9 de 3
10	Pré-qualificação	09/02	Quinta	15:45 - 16:25	10	Pré-qualificação	10 de 3
11	Pré-qualificação	10/02	Quinta	14:30 - 15:45	11	Pré-qualificação	11 de 3
12	Pré-qualificação	10/02	Quinta	15:45 - 16:25	12	Pré-qualificação	12 de 3
13	Pré-qualificação	11/02	Quinta	14:30 - 15:45	13	Pré-qualificação	13 de 3
14	Pré-qualificação	11/02	Quinta	15:45 - 16:25	14	Pré-qualificação	14 de 3
15	Pré-qualificação	12/02	Quinta	14:30 - 15:45	15	Pré-qualificação	15 de 3
16	Pré-qualificação	12/02	Quinta	15:45 - 16:25	16	Pré-qualificação	16 de 3
17	Pré-qualificação	13/02	Quinta	14:30 - 15:45	17	Pré-qualificação	17 de 3
18	Pré-qualificação	13/02	Quinta	15:45 - 16:25	18	Pré-qualificação	18 de 3
19	Pré-qualificação	14/02	Quinta	14:30 - 15:45	19	Pré-qualificação	19 de 3
20	Pré-qualificação	14/02	Quinta	15:45 - 16:25	20	Pré-qualificação	20 de 3
21	Pré-qualificação	15/02	Quinta	14:30 - 15:45	21	Pré-qualificação	21 de 3
22	Pré-qualificação	15/02	Quinta	15:45 - 16:25	22	Pré-qualificação	22 de 3
23	Pré-qualificação	16/02	Quinta	14:30 - 15:45	23	Pré-qualificação	23 de 3
24	Pré-qualificação	16/02	Quinta	15:45 - 16:25	24	Pré-qualificação	24 de 3
25	Pré-qualificação	17/02	Quinta	14:30 - 15:45	25	Pré-qualificação	25 de 3
26	Pré-qualificação	17/02	Quinta	15:45 - 16:25	26	Pré-qualificação	26 de 3
Fim do 1º Período							
1	08/01	Terça	14:30 - 15:45	1	Qualificação		
2	08/01	Quinta	15:45 - 16:25	2	Qualificação		
3	09/01	Terça	14:30 - 15:45	3	Qualificação		
4	09/01	Quinta	15:45 - 16:25	4	Qualificação		
5	10/01	Terça	14:30 - 15:45	5	Qualificação		
6	10/01	Quinta	15:45 - 16:25	6	Qualificação		
7	11/01	Terça	14:30 - 15:45	7	Qualificação		
8	11/01	Quinta	15:45 - 16:25	8	Qualificação		
9	12/01	Terça	14:30 - 15:45	9	Qualificação		
10	12/01	Quinta	15:45 - 16:25	10	Qualificação		
11	13/01	Terça	14:30 - 15:45	11	Qualificação		
12	13/01	Quinta	15:45 - 16:25	12	Qualificação		
13	14/01	Terça	14:30 - 15:45	13	Qualificação		
14	14/01	Quinta	15:45 - 16:25	14	Qualificação		
15	15/01	Terça	14:30 - 15:45	15	Qualificação		
16	15/01	Quinta	15:45 - 16:25	16	Qualificação		
17	16/01	Terça	14:30 - 15:45	17	Qualificação		
18	16/01	Quinta	15:45 - 16:25	18	Qualificação		
19	17/01	Terça	14:30 - 15:45	19	Qualificação		
20	17/01	Quinta	15:45 - 16:25	20	Qualificação		
21	18/01	Terça	14:30 - 15:45	21	Qualificação		
22	18/01	Quinta	15:45 - 16:25	22	Qualificação		
23	19/01	Terça	14:30 - 15:45	23	Qualificação		
Fim do 2º Período							
51	15/01	Quinta	11:30 - 12:25	1	Qualificação de Qualificação	Qualificação de Qualificação	
52	17/01	Quinta	11:30 - 12:25	2 a 3	Qualificação de Qualificação	Qualificação de Qualificação	
53	22/01	Quinta	11:30 - 12:25	4	Qualificação de Qualificação	Qualificação de Qualificação	
54	24/01	Quinta	11:30 - 12:25	5 a 6	Qualificação de Qualificação	Qualificação de Qualificação	
55	25/01	Quinta	11:30 - 12:25	7	Qualificação de Qualificação	Qualificação de Qualificação	
56	07/02	Quinta	11:30 - 12:25	8 a 9	Qualificação de Qualificação	Qualificação de Qualificação	
57	08/02	Quinta	11:30 - 12:25	10	Qualificação de Qualificação	Qualificação de Qualificação	
58	09/02	Quinta	11:30 - 12:25	11 a 12	Qualificação de Qualificação	Qualificação de Qualificação	
59	10/02	Quinta	11:30 - 12:25	13	Qualificação de Qualificação	Qualificação de Qualificação	
60	11/02	Quinta	11:30 - 12:25	14 a 15	Qualificação de Qualificação	Qualificação de Qualificação	
61	12/02	Quinta	11:30 - 12:25	16	Qualificação de Qualificação	Qualificação de Qualificação	
62	13/02	Quinta	11:30 - 12:25	17 a 18	Qualificação de Qualificação	Qualificação de Qualificação	
63	14/02	Quinta	11:30 - 12:25	19	Qualificação de Qualificação	Qualificação de Qualificação	
64	15/02	Quinta	11:30 - 12:25	20 a 21	Qualificação de Qualificação	Qualificação de Qualificação	
65	16/02	Quinta	11:30 - 12:25	22	Qualificação de Qualificação	Qualificação de Qualificação	
66	17/02	Quinta	11:30 - 12:25	23 a 24	Qualificação de Qualificação	Qualificação de Qualificação	
67	18/02	Quinta	11:30 - 12:25	25	Qualificação de Qualificação	Qualificação de Qualificação	
Fim do 3º Período							

Anexo 1: Plano Anual

CONTEÚDOS				AVALIAÇÃO											
				18/08	24/08	25/08	01/09	02/09	23/09	05/10	06/10	12/10/2025			
				I	2 e 3	4	5	6	7	8 e 9	10	11			
HABILIDADES MOTORAS	TÁTICA	Passe	Passo	Avaliação Ingressiva	I Grupo de 1 Situação parcial 2x1	E Grupo de 2 e 3 Situação parcial 2x1	E Grupo 4 Situação 3x1	E Grupo 4 Situação 3x1	E Grupo de 6 Situação 1+1				Avaliação Sumativa		
			Pivô		I Grupo de 2 Situação parcial 2x1	E Grupo de 2 e 3 Situação parcial 2x1	E Grupo 4 Situação 3x1	E Grupo 4 Situação 3x1	E Grupo de 6 Situação 1+1						
		Ordem	Proteção		I Grupo de 3 Situação parcial 2x1	E Grupo de 2 e 3 Situação parcial 2x1	E Grupo 4 Situação 3x1	E Grupo de 3 Situação 3x1	E Grupo de 3 Situação 3x1	E Grupo de 6 Situação 1+1					
			Progressão		I Grupo de 3 Situação parcial 2x1	E Grupo de 2 e 3 Situação parcial 2x1	E Grupo 4 Situação 3x1	E Grupo de 3 Situação 3x1	E Grupo de 3 Situação 3x1	E Grupo de 6 Situação 1+1					
		Lançamento	Apelo		I Grupo de 3 Situação parcial 2x1	E Grupo de 2 e 3 Situação parcial 2x1	E Grupo 4 Situação 3x1	E Grupo de 3 Situação 3x1	E Grupo de 3 Situação 3x1	E Grupo de 6 Situação 1+1					
			Pivô		I Grupo de 3 Situação parcial 2x1	E Grupo de 2 e 3 Situação parcial 2x1	E Grupo 4 Situação 3x1	E Grupo de 3 Situação 3x1	E Grupo de 3 Situação 3x1	E Grupo de 6 Situação 1+1					
	TÉCNICA	Ofensiva	Passo e Corte		I Grupo de 3 Situação 3x1	E Grupo de 2 Situação 3x1	E Grupo de 2 Situação 3x1	E Grupo de 2 Situação 3x1	E Grupo de 2 Situação 3x1	E Grupo de 2 Situação 3x1	E Grupo de 2 Situação 3x1	E Grupo de 2 Situação 3x1		C Grupo de 1 Situação 3x1	
		Defensiva	Atuação individual												
		3x3	Mão-campo		I Grupo de 2 Situação de jogo, 3x1	E Grupo de 2 Situação de jogo, 3x1	E Grupo de 2 Situação 3x1	E Grupo de 2 Situação 3x1	E Grupo de 2 Situação 3x1	E Grupo de 2 Situação 3x1	E Grupo de 2 Situação 3x1	E Grupo de 2 Situação 3x1			
Conteúdos				Aulas											
				18/08	24/08	25/08	01/09	02/09	23/09	05/10	06/10	12/10			
				I	2 e 3	4	5	6	7	8 e 9	10	11			
Condição Física	Capacidade Condiciona	Força	Jogo Cooperativo	Jogo Cooperativo	Tabela	X		Tabela	X	Circulo	Jogo livre	Jogo livre			
		Ruindade	X	Jogo Cooperativo	Tabela	X	Tabela	Tabela	Circulo	X	X				
	Capacidade Condiciona	Coordenação	Jogo Cooperativo	Jogo Cooperativo	X	Circulo	X	Tabela	X	X	X				
		Agilidade	Jogo Cooperativo		X	Circulo	X	Tabela	Circulo	Jogo livre	Jogo livre				
Conteúdos			Aulas												
			18/08	24/08	25/08	01/09	02/09	23/09	05/10	06/10	12/10				
			I	2 e 3	4	5	6	7	8 e 9	10	11				
Cultura Esportivas	Regras do jogo	AD	Feedback	Feedback	Papel de Treinador	Papel de Treinador	Papel de Treinador	Feedback	Feedback			AS			
	Terminologia		Feedback	Feedback	Feedback	Feedback	Feedback	Feedback	Feedback						
	Funções do arbitragem		X	X	Faço de Árbitro	X	Faço de Árbitro	X	Faço de Árbitro						
CONTEÚDOS			AULAS												
			18/08	24/08	25/08	01/09	02/08	23/08	05/09	06/09	12/09				
			I	2 e 3	4	5	6	7	8 e 9	10	11				
Competência Pessoal e	Responsabilidade		Assumir o material	Assumir o material	Assumir o material	Assumir o material	Assumir o material	Assumir o material	Assumir o material	Assumir o material	Assumir o material				
	Cooperação		Jogo Lúdico (com contexto de modalidade)	Jogo Lúdico (com contexto de modalidade)	X	Jogo Lúdico (com contexto de modalidade)	X	X	Jogo Lúdico (com contexto de modalidade)	X	X				
	Autonomia		X	X	X	Faço de Árbitro	Faço de Árbitro	Faço de Árbitro	X	Faço de Árbitro		X			

Anexo 2: UD para a Modalidade

Anexo 3: UD para a Modalidade e Estudo



Ação: Circuito de Ginástica na sua globalidade de disciplinas

Contexto: Os alunos realizam as diversas tarefas, juntamente com o seu grupo de trabalho, demonstrando sempre uma atitude de responsabilidade com o seu colega ao lado e na realização da tarefa em si.

Critério de Êxito (Geral): Realiza as diversas tarefas com os critérios pretendidos e demonstra sempre uma atitude de interesse para melhorar.

Estações:

→ Dança Critério de Êxito: **Foco Principal:** Demonstram interesse e esforço na realização da tarefa

→ Trave Critério de Êxito:

Entrada a 1 pé: projecção adequada do corpo para a frente, manutenção do alinhamento corporal e olhar dirigido para a direcção do movimento; caminhar de frente: manter ritmo e fluidez na deslocação, postura corporal ereta e controlo corporal;

→ Solo Critério de Êxito:

Ação: manter o tronco alinhado e a perna livre estendida, garantido equilíbrio por pelo menos 3 segundos;

Rolamento à frente: queixo próximo ao peito, terminar o movimento numa posição estável;

Mesa pirueta: rotação de 180°, com coordenação entre braços e tronco;

Roda: corpo e pernas estendidas durante passagem invertida, com apoio das mãos voltadas para o lado da perna de impulsão;

→ Acrobática Critério de Êxito:

Constroem a figura com alguma facilidade e trabalham em equipa

→ Boque Critério de Êxito:

Faz a chamada com os dois pés no reuther e impulsiona de forma a transpor o boque e terminando em pé com estabilidade

→ Mini-Trampolim Critério de Êxito: **Geral:** Realiza corretamente a corrida de balanço, pré-chamada e chamada

Salto em Extensão: Estende totalmente o corpo;

Salto Engrupado: Tocar com as mãos no joelho;

Salto de carpa com os membros inferiores afastados: Afastar os membros inferiores no ponto mais alto;

Salto Pirueta Vertical (mais-volta): Roda o tronco com a ajuda dos MS; |

Equipas: *Negrito é a Capitã da equipa*

Eq. Sem Nome: [Barra]

Eq. Mox: [Barra]

Eq. Stars: [Barra]

Eq. Tempestade Azul: [Barra]

Eq. Aura Azul e Sarcos: [Barra]

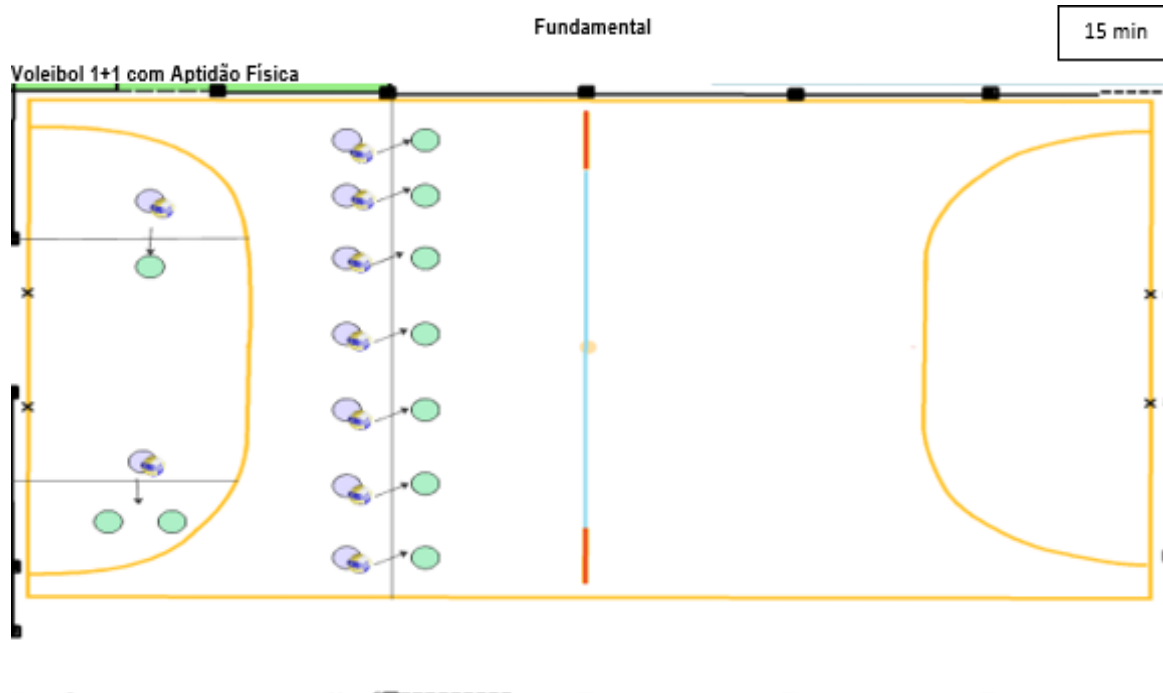
Tarefa Complementar:

- Trave: "Jenga", com foco na cooperação entre as duas equipas. (ganha ponto se não deixarem cair a torre)
- Mini-Trampolim: "Tiro ao Alvo", com foco na destreza e precisão, ganha a equipa com mais pontos
- Boque: "Maior Carta", com foco no raciocínio, ganha a equipa que tiver menos cartas no final do tempo

Rotação: Começa uma aluna a realizar o exercício, outra na ajuda. Quem ajuda, joga a tarefa complementar e desloca-se para a fila. Quem estava a realizar a tarefa "Base", vai para a ajuda.

***Nota:** No final do período, a capitã fica na estação para explicar o exercício

Anexo 4: Plano de aula



Ação: Passe de dedos com níveis

Contexto: Os alunos realizam o passe de dedos, perto da rede, colocando a bola o mais alto possível e posicionando as mãos acima da testa e próximas uma da outra. Assim, começam por enviar a bola para o seu colega e após cinco passagens, poderão afastar-se da rede. Se não forem capazes de realizar cinco passagens no nível mais avançado, devem descer e voltar ao nível inicial.

Níveis:

1º Nível – Perto da rede

2º Nível – Um pouco mais longe da rede (metade do campo)

3º Nível – Longe da rede (linha final do campo)

(Estudo) Game-Based Approaches – “Regras Modificadas”

- O aluno pode agarrar na bola e colocá-la a jogar (2 segundos para o fazer)
- O aluno pode realizar o auto-passe para ajudar a controlar a bola.

Critério de Êxito: Contacta a bola com os dedos, posicionando as mãos acima da testa e em concha.

Feedback: Bola alta; Mãos prontas para o passe; Coloca-te de baixo da bola

Rotação: Após 3 min.

Desafio: Ficar 20 segundos sem ouvir a bola a cair, senão haverá castigo.

Equipas:

Super Dragões: [Redacted]

Alentejanos: [Redacted]

Tugas FC: [Redacted]

Macacos: [Redacted]

Anexo 5: Plano de aula com o Estudo

[illegible]Anexo 6: *Ficha Diária (Registo de valores)*

<u>Check-List</u> Nome do aluno:			
Salto em Altura	É capaz de transpor a fasquia	É capaz de realizar a corrida e transpor a fasquia	É capaz de realizar a corrida, executar bem a chamada para o salto e transpor a fasquia

Observações:

Corrida de estafetas	É capaz de realizar a corrida sem deixar cair o testemunho	É capaz de realizar a corrida e entregar o testemunho ao colega (dentro do espaço pretendido)	É capaz de diferenciar as duas formas da pega do testemunho e aplica com algum sucesso

Observações:

Corrida de Barreiras	É capaz de transpor às barreiras sem derrubar	Executa minimamente a técnica ao transpor a barreira	Realiza a corrida e aplica a técnica para transpor às barreiras

Observações:

Velocidade	Reage rapidamente ao estímulo da partida	Realiza a corrida no mínimo tempo possível (5m)	Realiza a corrida no mínimo tempo possível (10m)

Observações:

Anexo 8: Ficha de registo: Alunos que não fazem a aula

Ficha de Registro		Técnico					Tático (3x3)	Total	Observações	Críticas de Jogo
Nº	Nome	Passo de Peito	Passo Picado	Drible	Lançamento em Apoio	Lançamento na passada	Passa, corta para o cesto e repõe			
		1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5			<u>Passo de Peito:</u> * Bola a sair do peito; Trajetória direcionada para o colega de equipa; Finaliza com os braços estendidos e palmas da mão voltadas para fora; <u>Passo Picado:</u> * Trajetória da bola de cima para baixo, em direção ao espaço pretendido e direcionada para o colega; <u>Drible:</u> * Realiza apenas com uma mão; Utiliza como necessidade ao momento específico do jogo; <u>Lançamento em Apoio:</u> * Lança só com uma mão; Adapta a mão ao local onde irá realizar o lançamento; Direciona a bola para a tabela; <u>Lançamento na Passada:</u> * Lança só com uma mão; Adapta a mão ao local onde irá realizar o lançamento; Direciona a bola para a tabela; Realiza a passada antes do lançamento; <u>Tático (3x3 em meio campo)</u> * Passa a bola, corta para o cesto e repõe no espaço vazio; Desmarca-se para oferecer linha de passe aos colegas; Marca individualmente o adversário e tem a noção de proteger sempre a o cesto;
		1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5			
		1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5			
		1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5			
		1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5			
		1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5			
		1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5			
		1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5			
		1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5			
		1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5			
		1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5			
		1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5			
		1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5			
		1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5			
		1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5			
		1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5			
		1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5			
		1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5			
		1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5			
		1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5			

Anexo 9: Grelha de Avaliações: AD e AS

Avaliação 1º Período

Nota: _____

Ano letivo: _____ Turma: _____ Data: _____

Nome: _____

1. Constrói um aquecimento para a aula de ginástica, tendo por base os exercícios apresentados na aula.

2.

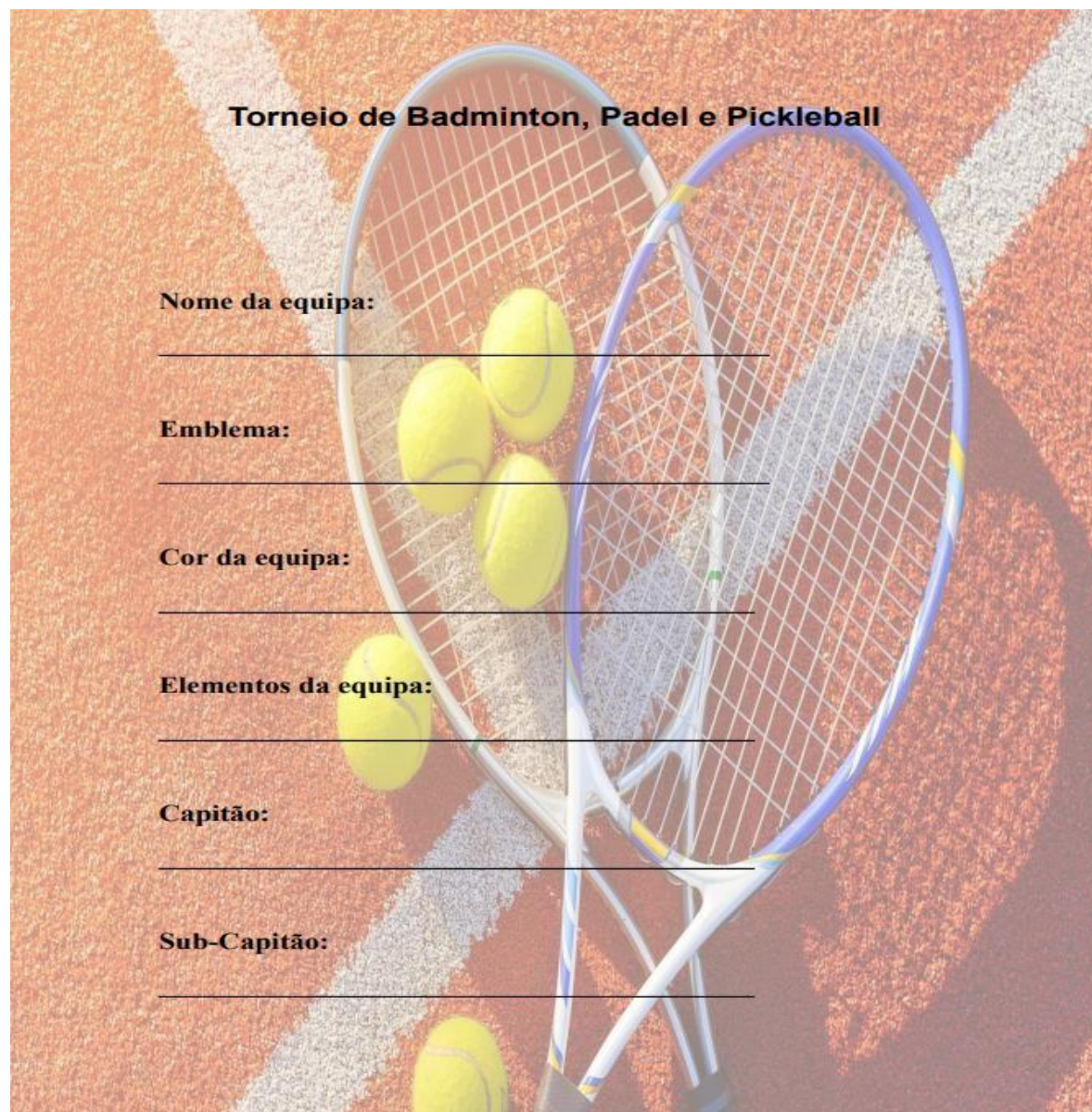


O teste de "sit and reach" (sentar e alcançar) mede que capacidade física?

- ☐ Flexibilidade
- ☐ Força
- ☐ Velocidade
- ☐ Destreza

3. Quantos pontos vale um lance livre convertido com sucesso?

1



Torneio de Badminton, Padel e Pickleball

Nome da equipa:

Emblema:

Cor da equipa:

Elementos da equipa:

Capitão:

Sub-Capitão:

Anexo 11: Ficha de Registo para a equipa (MED)

Batimento de MI em posição ventral no bordo da piscina

Exercício técnico



O que fazer

Segura o bordo com as duas mãos, coloca o corpo em posição ventral e realiza batimento contínuo dos MI.

Críticos de êxito

- ✓ 1. Mantém o corpo horizontal e alinhado.
- ✓ 2. Realiza batimento contínuo dos MI com pernas estendidas.

2. Equilíbrio Vertical – 2x 10'' sem mãos no bordo (quem precisar usa esparguete)

Equilíbrio vertical

Exercício técnico



Críticos de êxito

- ✓ 1. Batimento contínuo dos MS e MI.
- ✓ 2. Conseguir manter-se à superfície da água.

3. Respirações no bordo (3 x 10)

Respirações no bordo

Exercício técnico



Críticos de êxito

- ✓ 1. Expira pelo nariz de forma contínua e controlada.
- ✓ 2. Inspira pela boca de forma rápida, mantendo o corpo equilibrado no bordo.

4. Apneia – 2 x 20''

Apneia

Exercício técnico



Críticos de êxito

- ✓ 1. Emerge a face e mantém a apneia durante alguns segundos.
- ✓ 2. Corpo horizontal.

GUIÃO DE ENTREVISTA – PROFESSOR COOPERANTE

Estudo: *Práticas de ensino aplicadas por estudantes-estagiários durante o ensino do Voleibol através da implementação do Modelo de Educação Desportiva e de jogos e tarefas modificadas*

BLOCO I – Enquadramento Profissional e Perspetivas Pedagógicas

Objetivo: Compreender o percurso profissional do professor cooperante e as suas conceções sobre o ensino da Educação Física e do Voleibol.

1. Pode descrever brevemente o seu percurso profissional enquanto professor de Educação Física e a sua experiência na orientação de estudantes-estagiários?
 2. Qual tem sido a sua experiência no ensino do Voleibol em contexto escolar?
 3. Que contacto e experiência possui relativamente ao Modelo de Educação Desportiva (MED)?
 4. Na sua opinião, que aprendizagens devem os alunos desenvolver de forma global nas aulas de Educação Física e no Voleibol em particular?
 5. Que papel considera que o professor e os alunos devem assumir no processo de ensino-aprendizagem?
 6. Que características considera fundamentais para que as aulas promovam aprendizagem significativa e envolvimento dos alunos?
-

BLOCO II – Planeamento da Unidade Didática e Supervisão Pedagógica

Objetivo: Analisar o acompanhamento realizado ao planeamento do estudante-estagiário.

8. De que forma acompanhou o planeamento da Unidade Didática realizada pelo estudante-estagiário?
9. Na sua perspetiva, como foram consideradas as necessidades e características dos alunos no planeamento das aulas?
10. Que apreciação faz relativamente aos objetivos de aprendizagem definidos pelo estudante-estagiário?
11. Considera que existiu uma perspetiva integrada do desenvolvimento técnico, tático, cognitivo e social dos alunos? Porquê?

Estratégias pedagógicas dos estudantes	Sumário Modificar Rodar apagar – nível de acesso controlado; fazer questão individual de auto-avaliação – na ação concreta	Exercício das ações de página	EE, A, “Última chance de salvar”	A redução de espaço facilitou a participação e o controle do texto.
Estratégias pedagógicas dos estudantes	Colaboração pedagógica	Sucesso e participação	EE, M, “Comente sobre o texto compartilhado nos grupos de 100”	O sucesso foi utilizado como fator de aprendizagem e motivação
Estratégias pedagógicas dos estudantes	Sumário Exercícios das rubricações	Promulgação do sucesso	EE, B, “As melhorias feitas no texto foram salvas como alterações automaticamente e não precisam ser confirmadas”	O sucesso foi utilizado como fator de aprendizagem e de motivação
Estratégias pedagógicas dos estudantes	Atividade motivadora	Interatividade de compartilhamento	EE, B, “A opção de salvar melhorias facilitou a interação e compartilhamento com o grupo”	A interatividade inicial permitiu consolidar princípios fundamentais
Estratégias pedagógicas dos estudantes				
Estratégias pedagógicas dos estudantes	Uso pessoal do link	Compartilhamento de sucesso e motivação para compartilhar	EE, M, “O link foi utilizado pessoalmente para compartilhar sucesso”	O link foi utilizado como recurso compartilhado de compartilhamento
Estratégias pedagógicas dos estudantes	Notificação das redes		EE, M, “Indicamos em alguns pontos apenas a melhor opção de a rede”	A motivação facilitou a compreensão da importância e o papel do grupo
Estratégias pedagógicas dos estudantes				
Estratégias pedagógicas dos estudantes	Processo das rubricações	Processo das rubricações de 100%	EE, M, “100% após 3 dias de interação e mais tarde após um segundo	A interatividade foi estimulada progressivamente para apoiar a

Estratégias pedagógicas dos estudantes					
Estratégias pedagógicas dos professores	Adaptação do jogo	Refração do espaço de jogo	EC, ME "Utilizo recursos variados para facilitar a compreensão"		A adaptação do espaço favorece a participação e a leitura do jogo
Estratégias pedagógicas dos estudantes	Adaptação do material	Melhor as peças	EC, ME "Utilizo bolas mais antigas e adequadas ao nível dos alunos"		O uso do material mantém o controle e a continuidade do jogo
Estratégias pedagógicas dos estudantes	Propósito pedagógico	Simplificação das tarefas	PC "Sempre tenho diretrizes em mente ao trabalhar com o jogo"		O professor utiliza proposições pedagógicas para facilitar a aprendizagem
Estratégias pedagógicas dos estudantes	Modificação das regras	Simplificação inicial das regras da partida	PC "Jogo curto e fácil, levando a bola a entrar e sair mais vezes"		Ao simplificar inicialmente as regras, os estudantes tornam a leitura do conteúdo mais fácil e a adaptação mais rápida
Estratégias pedagógicas dos estudantes	Propósito das tarefas	Realização anônima de competências	PC "Quanto o aluno quer, ele entra com a bola no meio"		Os estudantes tornam melhor a compreensão das regras por apresentarem as regras de forma simples
Estratégias pedagógicas dos estudantes	Modificação das regras	Adaptação contextual	PC "O jogo não tem muito peso da rede, não tem muito peso"		Ao substituir das regras finais, os alunos adaptam o jogo a partir da realidade do espaço
Estratégias pedagógicas dos estudantes	Atuação direta da adaptação	Complexidade crescente	PC "Teria algumas tarefas para que eles tentem a não complexidade na tarefa final"		A adaptação progressiva das tarefas favorece a evolução dos alunos
Estratégias pedagógicas dos estudantes	Críticas post-mortem	Não discute a bola está	PC "A bola não está, e não tem fundamento"		As adaptações progressivas permitem desenvolver o jogo de forma adequada e aprofundada
Estratégias pedagógicas dos estudantes	Competência da aprendizagem	Construção de jogo	EC, ME "Antes eu dividia em duas equipes, mas com o conhecimento sobre o jogo"		O conhecimento prévio dos alunos possibilita uma construção mais adequada
Estratégias pedagógicas dos estudantes	Avaliação diagnóstica	Desenvolvimento inicial	EC, ME "A adaptação inicial favorece o jogo"		O diagnóstico inicial e o conhecimento prévio dos alunos possibilita uma construção mais adequada

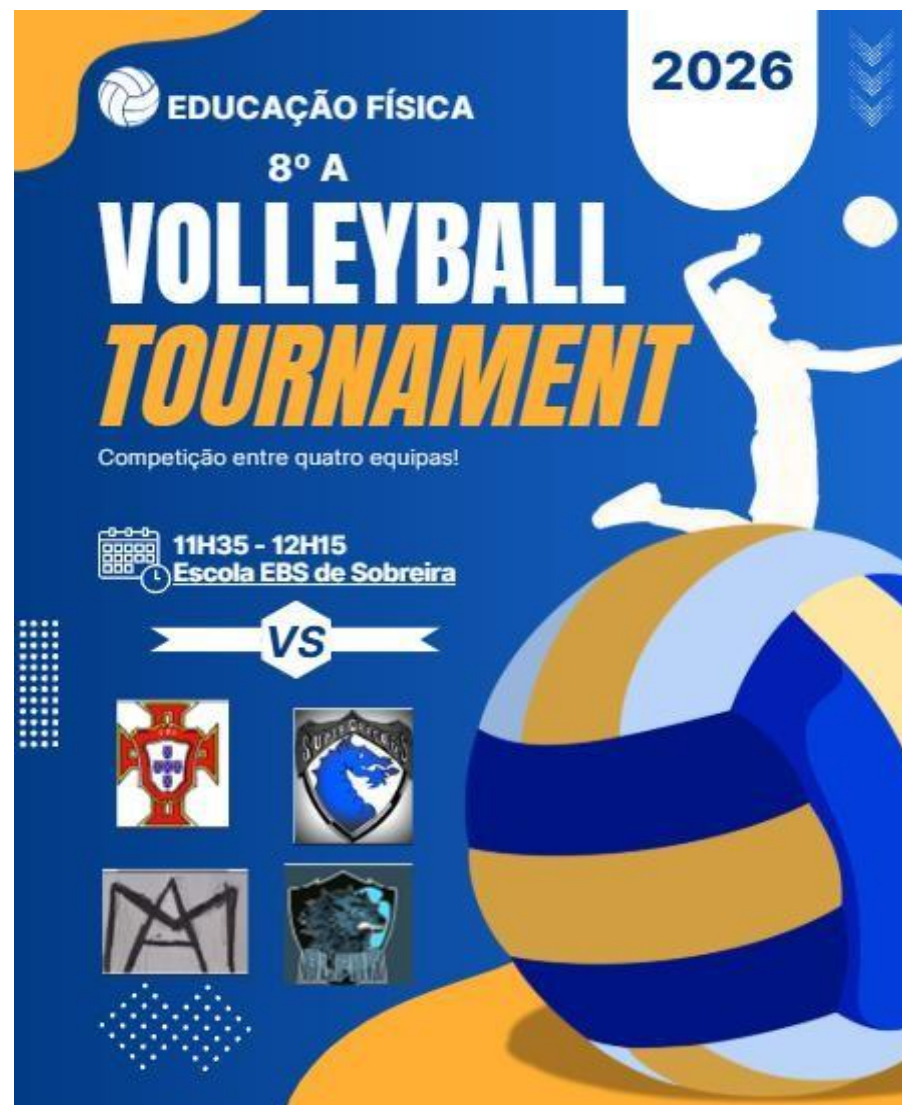
Desafios e contradições da implementação	Comprometimento do modelo	Dificuldades inerentes à mudança de Modelo de Educação Superior	EE: "Faltou a força política para implementar esta ideia."	Os professores do ADEP não acompanharam a mudança proposta
Desafios e contradições da implementação	Facilitação metodológica	Conscientização crítica sobre o modelo de ensino tradicional (transmissivo)	EE: "Não quero fazer os alunos que não dormem há 24 horas."	O professor idealiza a realidade e se distancia para metodologias mais próximas aos alunos.
Desafios e contradições da implementação	Gestão da heterogeneidade	Níveis diferenciados	EE: "Já existem pessoas muito mais dedicadas a outras com grandes dificuldades."	A heterogeneidade faz com que grandes desafios pedagógicos.
Desafios e contradições da implementação	Educação técnica	Profissão de diploma para a prática	EE: "Pensei a parte técnica de diploma para a prática."	O professor reconhece dificuldades técnicas dos estudantes e tenta compensar na metodologia.
Desafios e contradições da implementação	Profissão e mercado	Suficiência dos saberes	EE: "Agora não sabem o que é o mercado."	O professor reconhece a dificuldade dos estudantes de se adaptar ao mercado.
Desafios e contradições da implementação	Tempo de ensino	Dificuldades técnicas e técnicas	EE: "Meu tempo não dá para ensinar aquilo que eu quero."	O tempo não dá para condições pedagógicas necessárias.
Impacto na participação, motivação e aprendizagem	Manutenção da prática	Manutenção da prática	EE: "Já procurei mudar o modelo de ensino."	O aumento do tempo de prática faz com que os estudantes tenham que se adaptar.
Impacto na participação, motivação e aprendizagem	Organização eficiente	Organização eficiente	EE: "Meu jeito não funciona mais, preciso encontrar a maneira."	A organização precisa melhorar de prática efetiva.
Impacto na participação, motivação e aprendizagem	Muito contato com a vida	Muito contato com a vida	EE: "Os alunos de hoje não tem mais tempo de aprender a estudar e trabalhar."	O aumento do contato com a vida faz com que os estudantes tenham que se adaptar.
Impacto na participação, motivação e aprendizagem	Ensino mais motivador	Ensino mais motivador	EE: "Os alunos não estão mais interessados em aprender."	Os alunos reduzem o tempo de prática e se distanciam da prática.
Impacto na participação, motivação e aprendizagem	Redução da frustração	Redução da frustração	EE: "Estou desiluído com o ensino superior."	O aumento da frustração faz com que os estudantes tenham que se adaptar.

Estratégias pedagógicas dos estagiários	Flexibilidade pedagógica	Adaptação constante	EL 1.1.1. "O professor tem de adaptar-se às necessidades e às condições da turma"	O planejamento é entendido como processo flexível e dialético.
Estratégias pedagógicas dos estagiários	Análise diagnóstica	Conhecimento da turma	EL 1.1.1. "Trabalha a aprendizagem com base na análise diagnóstica"	O diagnóstico acontece em diversas modalidades e organizações
Estratégias pedagógicas dos estagiários	Flexibilidade pedagógica	Planejamento coletivo	EL 1.1.1. "O planejamento é uma tarefa coletiva"	O professor valoriza a abordagem coletiva da intervenção pedagógica
Estratégias pedagógicas dos estagiários	Desenvolvimento integral	Fórmula + ética + social	EL 1.1.1. "Formamos o desenvolvimento cognitivo, social e da personalidade"	O planejamento integra dimensões morais, cognitivas e sociais
Estratégias pedagógicas dos estagiários	Flexibilidade pedagógica	Adaptação ao contexto real	PC: "Depois de analisar a turma, o professor adapta o plano de ensino, o conteúdo, os recursos e a metodologia"	A prática pedagógica inclui adaptação constante às demandas reais da turma
Estratégias pedagógicas dos estagiários	Indicador pedagógico	Espalide	EL 1.1.1. "O conteúdo não significa que todos devam aprender a mesma coisa"	A atuação foi operacionalizada através de atividades de base
Estratégias pedagógicas dos estagiários	Equipe colaborativa	Concepção e execução coletiva	EL 1.1.1. "Trabalha com equipe"	Acomodação das equipes diversas, acadêmicas e corporativas
Estratégias pedagógicas dos estagiários	Diferenciação pedagógica	Agrupamento das mais evoluídas	PC: "Grupos sempre são formados para resolver a mesma tarefa"	Os alunos mais avançados são utilizados como tutores pedagógicos para apoiar os demais
Estratégias pedagógicas dos estagiários	Participação totalitária	Questão de tempo de aula	PC: "Não é a que tempo que para uma aula começa"	O professor valoriza o equilíbrio entre gestão e participação dos alunos
Estratégias pedagógicas dos estagiários	Indicador pedagógico	Problema contextualizado	EL 1.1.1. "Trabalha em situações reais"	A especificidade permeia todos os momentos

Estratégias pedagógicas dos professores	Aprendizado baseado em projetos	Importância da disciplina	EE, A, "Análise diagnóstica e fundamental sobre o conteúdo e processo"	O ensino reflete a importância da observação e a adaptação pedagógica.
Estratégias pedagógicas dos estudantes	Percepção futura	Método estatístico da MED	EE, P, "Perceção subjetiva sobre o método e conteúdo da MED e da escola"	O estudante reconhece possibilidades de melhoria tanto no desempenho da disciplina, quanto no aproveitamento da escola.
Estratégias pedagógicas dos professores	Reflexão pedagógica	Evolução na disciplina	EE, M, "Como evoluiu na capacidade de adaptar as aulas"	A capacidade pessoal de trabalhar em melhor desempenho e metodologia.
Estratégias pedagógicas dos estudantes	Diferenciação futura	Assim da metodologia	EE, M, "Assim diferenciei meu modo de aprendizagem"	O estudante reconhece a necessidade de maior diferenciação pedagógica.
Estratégias pedagógicas dos professores	Diferenciação futura	Assim da metodologia	EE, M, "Assim diferenciei meu modo de aprendizagem"	O estudante reconhece a necessidade de maior diferenciação pedagógica.
Estratégias pedagógicas dos estudantes	Flexibilidade futura	Reflexão crítica	EE, M, "Como a flexibilidade de flexibilidade pedagógica"	A capacidade crítica e a importância da disciplina no contexto local.
Estratégias pedagógicas dos professores	Reflexão pedagógica	Adaptação a temas	EE, P, "Como adaptei os temas e como adaptei"	O professor reflete a importância da adaptação contextual ao conteúdo local de ensino.
Estratégias pedagógicas dos estudantes	Capacidade crítica	Sentido de sentido e compreensão	EE, M, "Como adaptei os temas e como adaptei"	As ações educativas refletem pedagogia, capacidade e compreensão.
Estratégias pedagógicas dos professores	Aprendizado	Desenvolvimento da atividade	EE, M, "Como adaptei os temas e como adaptei"	O MED passa a desenvolver a atividade e a participação ativa do aluno.
Estratégias pedagógicas dos estudantes	Evolução da compreensão	Compreensão e organização	EE, M, "Como adaptei os temas e como adaptei"	O aluno evolui na evolução da leitura de texto e organização contextual.
Estratégias pedagógicas dos professores	Compreensão	Processo de compreensão	EE, M, "Como adaptei os temas e como adaptei"	A compreensão da importância da disciplina no contexto local.

Impacto na participação, motivação e aprendizagem	Fora monitorado	Aumento da motivação	EL.M. "Os alunos sentiram mais motivados."	O conteúdo do MED e as ações realizadas por eles aumentou o engajamento.
Impacto na participação, motivação e aprendizagem	Avaliação estatística	Observação em sala	EL.P. "A avaliação estatística foi realizada em 3x3."	O conteúdo de voz relatado (3x3) foi utilizado como forma de avaliação estatística das aprendizagens.
Impacto na participação, motivação e aprendizagem	Avaliação formativa	Percebimento da informação	EL.P. "A presença de 3x3 para o 1x1 foi resultado de avaliação formativa."	A avaliação formativa ocorreu de maneira planejada.
Impacto na participação, motivação e aprendizagem	Avaliação holística	Denominações múltiplas	EL.M. "Seu e-mail, apenas a função técnica."	A avaliação ocorreu durante a rotina, cognitivas e sociais.
Impacto na participação, motivação e aprendizagem	Avaliação estatística	Observação em sala	EL.M. "A avaliação foi realizada em contexto de 3x3."	O conteúdo de voz relatado (3x3) foi utilizado como forma de avaliação estatística das aprendizagens.
Impacto na participação, motivação e aprendizagem	Avaliação formativa	Observação contínua	EL.M. "Foi realizada observação contínua das avaliações dos alunos."	A avaliação formativa ocorreu de maneira planejada.
Impacto na participação, motivação e aprendizagem	Avaliação holística	Denominações múltiplas	EL.M. "Também relatou aspectos técnicos, sociais e de aprendizagem."	A avaliação ocorreu durante a rotina, cognitivas e sociais.
Impacto na participação, motivação e aprendizagem	MED e avaliação	Avaliação holística	EL.M. "O MED facilitou uma avaliação mais holística."	O conteúdo permitiu observar múltiplas dimensões das aprendizagens.

XXVII



Anexo 15: Cartaz do Torneio (Aulas)



Anexo 16: Diploma