



Aprender a ensinar: O percurso de construção profissional de um futuro professor de Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Ivo Azevedo Gonçalves

Porto, julho de 2026

Ficha de Catalogação

Gonçalves, I. A. (2025). Aprender a ensinar: O percurso de construção profissional de um futuro professor de Educação Física. Porto: I. A. Gonçalves. Relatório de Estágio Profissional para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: Educação Física, Estágio Profissional, Modelo de Educação Desportiva, Processo de Ensino-Aprendizagem.

Dedicatória

À minha querida avó, que partiu, mas continua presente em cada conquista. Pelo amor, pela ternura e pelo exemplo de coragem, humildade e resiliência que sempre me transmitiste, dedico-te este trabalho.

A saudade permanece, mas também a inspiração e os valores que deixaste em mim. Que esta conquista seja uma forma de te honrar, sabendo que a tua luz continuará a acompanhar-me em cada passo do meu caminho.

Agradecimentos

A realização deste Relatório de Estágio marca a conclusão de uma etapa muito importante do meu percurso académico, pessoal e profissional. Por isso, deixo o meu sincero agradecimento a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que esta caminhada fosse possível.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e a todos os docentes que fizeram parte do meu percurso académico, agradeço os conhecimentos transmitidos, os desafios colocados e as oportunidades de aprendizagem proporcionadas ao longo destes anos. Todos contribuíram para a minha evolução e para reforçar a minha vontade de seguir a profissão docente.

À Escola Cooperante, à Direção, aos professores do Grupo de Educação Física e a todos os elementos da comunidade educativa, agradeço a forma como me receberam e integraram desde o início. A possibilidade de viver o contexto escolar de forma tão próxima tornou este ano de estágio numa experiência marcante e essencial para a minha formação.

Ao Professor Cooperante, deixo um agradecimento muito especial pela disponibilidade, acompanhamento, confiança e partilha constante ao longo de todo o estágio. A sua experiência foi fundamental para me ajudar a compreender melhor as aulas, a perceber as necessidades da turma e a ajustar a minha intervenção pedagógica ao contexto. Agradeço todos os momentos de reflexão, as orientações e o feedback que me permitiram evoluir, bem como a forma discreta, respeitosa e pedagógica com que sempre me acompanhou, ajudando-me a crescer com mais segurança, autonomia e confiança.

Ao Professor Orientador, agradeço a orientação, a exigência, os conselhos e todos os contributos dados ao longo deste processo. As suas observações permitiram-me olhar para as aulas de forma mais crítica e consciente, sendo fundamentais para a minha evolução enquanto estudante-estagiário. Agradeço também o acompanhamento na elaboração deste relatório e no desenvolvimento do estudo, bem como os ensinamentos que contribuíram para alargar a minha visão sobre a Educação Física e a profissão docente.

Ao meu Núcleo de Estágio, agradeço a amizade, a entajuda, a partilha de ideias e o apoio constante ao longo de todo o ano. Senti que estivemos sempre no mesmo barco, a enfrentar desafios semelhantes e a apoiar-nos mutuamente nos momentos mais exigentes. O trabalho desenvolvido em conjunto tornou este percurso mais enriquecedor, mais leve e mais memorável.

Aos colegas e amigos do Mestrado, agradeço os momentos de partilha, companheirismo e amizade vividos ao longo destes dois anos. Levo comigo memórias e pessoas que tornaram este percurso académico mais significativo.

Aos meus amigos, agradeço por estarem presentes, por me apoiarem e por tornarem este caminho mais leve. Em muitos momentos, foram uma fonte de motivação, equilíbrio e descontração.

Aos meus pais, à minha irmã, aos meus avós, ao meu cunhado e à minha família, deixo um agradecimento profundo por todo o amor, apoio, incentivo e confiança que sempre me deram. Obrigado por acreditarem em mim, por acompanharem cada etapa do meu percurso e por estarem presentes nos momentos bons e nos mais difíceis. Muito do que sou e do que consegui alcançar também se deve a vocês.

À minha namorada, agradeço de forma especial todo o carinho, paciência, compreensão e apoio ao longo deste percurso. Obrigado por estares presente nos momentos de maior cansaço, por me ouvires, por me incentivares e por acreditares em mim mesmo quando eu próprio duvidava. A tua presença tornou esta caminhada mais serena, mais feliz e mais significativa.

Por fim, aos meus alunos, os primeiros que tive a oportunidade de acompanhar enquanto professor estagiário, deixo um agradecimento muito especial. Obrigado pela forma como me receberam, pelos desafios que me colocaram, pelos momentos partilhados e por tudo aquilo que me permitiram aprender ao longo deste ano. A última aula ficará, sem dúvida, guardada como um dos momentos mais marcantes deste percurso, por me ter mostrado que a relação construída foi significativa e que esta experiência deixou marcas em ambos os lados.

A todos aqueles que fizeram parte desta caminhada e que, mesmo não estando aqui mencionados, contribuíram para o meu crescimento, deixo o meu mais sincero obrigado.

Índice

Ficha de Catalogação.....	II
Dedicatória.....	III
Agradecimentos.....	IV
Índice de Anexos	VIII
Resumo	IX
Abstract.....	X
Lista de Abreviaturas.....	XI
Nota prévia	1
1. Introdução	1
2. Enquadramentos	2
2.1. Enquadramento pessoal	2
2.1.1. Identificação e percurso de vida.....	2
2.1.2. O Caminho para a docência	3
2.2. Enquadramento institucional	4
2.2.1. Escola cooperante.....	4
2.2.2. Infraestruturas desportivas e recursos materiais.....	4
2.2.3. Turma residente.....	5
2.2.4. Turma partilhada	6
2.2.5. Núcleo de estágio, professor cooperante e professor orientador.....	6
3. Área 1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	8
3.1. Conceção.....	8
3.1.1. A educação física no currículo escolar: que disciplina e para que finalidade?.....	9
3.1.2. Documentos orientadores e diretrizes da escola cooperante.....	10
3.1.3. O papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem.....	11
3.1.4. Uma interpretação de Educação Física no contexto da prática de ensino supervisionado.....	12
3.2. Planeamento.....	13
3.2.1. Planeamento anual.....	14
3.2.2. Unidade didática.....	15
3.2.3. Plano de aula	17
3.3. Realização da prática pedagógica	19
3.3.1. Mapeamento global das problemáticas pedagógicas	22
3.3.2. Flexibilização da implementação de modelos pedagógicos como ferramentas de resposta a propósitos educativos	23
3.3.3. Recurso às tecnologias digitais na educação física: comunicação, complemento à instrução e avaliação.....	33
3.4. Avaliação	36
3.4.1. Avaliação diagnóstica	37
3.4.2. Avaliação formativa	38
3.4.3. Avaliação sumativa	40
3.4.4. Autoavaliação e heteroavaliação	41
4. Área 2. Participação na Escola e Relações com a Comunidade.....	43

4.1. Desporto sem barreiras: uma experiência com a APD Braga.....	43
4.2. Corta-Mato Escolar: uma experiência de integração	44
4.3. Xico na Serra: entre a supervisão e a gestão de imprevistos	45
5. Área 3. Desenvolvimento Profissional	47
5.1. Estudo: Desenvolvimento físico-motor, cognitivo, psicológico e social de alunos de secundário durante o ensino do badminton através do Modelo de Educação Desportiva	47
5.1.1. Resumo.....	47
5.1.2. Abstract	48
5.1.3. Introdução.....	48
5.1.4. Revisão da literatura.....	50
5.1.5. Objetivo do estudo	52
5.1.6. Metodologia	52
5.1.7. Recolha de dados.....	53
5.1.8. Análise de dados.....	54
5.1.9. Resultados	55
5.1.10. Discussão.....	58
5.1.11. Conclusões	62
5.1.12. Referências bibliográficas	63
6. Considerações Finais.....	65
7. Referências Bibliográficas	67
8. Anexos.....	XII

Índice de Anexos

Anexo 1. Sistema de Roulement do 1º Período da Escola Cooperante	XII
Anexo 2. Inquérito Socio biográfico	XIII
Anexo 3. Planificação Anual	XIV
Anexo 4. Número de Aulas Lecionadas por Período a Cada Modalidade	XV
Anexo 5. Exemplo de Unidade Didática	XVI
Anexo 6. Modelo do Plano de Aula	XVII
Anexo 7. Mapeamento do Processo de Ensino-Aprendizagem.....	XIX
Anexo 8. Registo de Confrontos Realizados ao longo da Unidade Didática de Badminton	XX
Anexo 9. Regulamento da Unidade Didática de Badminton.....	XXI
Anexo 10. Exemplo de Ficha de Registos de Aula	XXII
Anexo 11. Cartazes de Equipa.....	XXVI
Anexo 12. Momentos dos Vlogs das Equipas	XXVII
Anexo 13. Diplomas do Modelo de Educação Desportiva.....	XXVIII
Anexo 14. Medalhas Entregues no Evento Culminante	XXIX
Anexo 15. Plataforma Google Classroom	XXX
Anexo 16. Plataforma Goosechase	XXXI
Anexo 17. Plataforma Intuitivo	XXXII
Anexo 18. Fichas de Observação de Aula	XXXIII
Anexo 19. Grelhas de Avaliação	XXXIV
Anexo 20. Ficha de Autoavaliação do 3º Período	XXXV
Anexo 21. Cartazes Elaborados para a Divulgação das Atividades	XXXVI
Anexo 22. Plano Anual de Atividades Realizadas pelo Estudante Estagiário	XXXVII
Anexo 23. Momento da Atividade do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência	XXXIX
Anexo 24. Grupo de Educação Física e Estudantes Estagiários no Corta-Mato Escolar	XL
Anexo 25. Revisão da Literatura	XLI
Anexo 26. Características Organizacionais e Pedagógicas Implementadas ao longo da Unidade Didática de Badminton Estruturada através do Modelo de Educação Desportiva	XLIII
Anexo 27. Guião da Entrevista.....	XLIV
Anexo 28. Tabela de Análise de Dados.....	XLV

Resumo

O presente relatório de estágio, foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional, integrada no 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este documento assinala a conclusão de uma etapa determinante da minha formação inicial, marcada pelo contacto prolongado com a realidade escolar e pela construção progressiva da minha identidade profissional enquanto futuro professor de Educação Física. Ao longo do relatório de estágio, apresenta-se e reflete-se o percurso desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada, realizada numa escola cooperante situada no concelho de Guimarães. A intervenção pedagógica decorreu, principalmente, junto de uma turma residente do ensino secundário, caracterizada por reduzida prática desportiva extracurricular, baixos níveis iniciais de motivação para a disciplina e desempenhos motores globalmente inferiores ao expectável para o ano de escolaridade. Perante este contexto, procurei desenvolver-se uma prática pedagógica flexível, intencional e centrada nos alunos, recorrendo a diferentes modelos e abordagens pedagógicas (por exemplo, as abordagens baseadas no jogo, o Modelo de Educação Desportiva). Estas opções tiveram como finalidade criar experiências de aprendizagem significativas, ajustadas às necessidades da turma e orientadas ao desenvolvimento motor, cognitivo, social e psicológico dos alunos. A gestão dos espaços, as condições climatéricas, o roulement, as atividades escolares e o ritmo de aprendizagem dos alunos exigiram reajustes constantes na prática pedagógica, o que reforçou a capacidade de decisão, adaptação e reflexão sobre a prática. Na área do Desenvolvimento Profissional, foi desenvolvido um estudo centrado na perspetiva dos alunos sobre o desenvolvimento físico-motor, cognitivo, psicológico e social durante uma unidade didática de badminton estruturada através do Modelo de Educação Desportiva. A afiliação persistente, a competição formal, a atribuição de papéis, a cooperação e o sentido de pertença revelaram-se experiências marcantes para a sua participação, motivação, responsabilidade e aprendizagem. A Prática de Ensino Supervisionada constituiu uma experiência significativa de desenvolvimento pessoal e profissional, ao possibilitar a passagem progressiva de estudante a professor e ao reforçar uma compreensão mais realista, exigente e fundamentada da profissão docente.

Palavras-chave: Educação Física, Modelo de Educação Desportiva, Modelos Pedagógicos, Prática de Ensino Supervisionada.

Abstract

The present professional school placement report, was developed within the scope of the professional school placement curricular unit, integrated into the second year of the Master's Degree in Physical Education Teaching at the Faculty of Sport of the University of Porto. This document represents the conclusion of an important stage of my initial teacher education, marked by prolonged contact with the school context and by the progressive construction of my professional identity as a future Physical Education teacher. Throughout the report, the path developed during the Supervised Teaching Practice is presented and reflected upon. This experience took place in a cooperating school located in the municipality of Guimarães. The pedagogical intervention was mainly carried out with a resident secondary school class, characterised by reduced extracurricular sports practice, low initial levels of motivation for the subject and motor performances generally below what was expected for the school year. I sought to develop a flexible, intentional, and student-centred pedagogical practice, using different pedagogical models and approaches, (for example, game-based approaches, the Sport Education Model). These options aimed to create meaningful learning experiences, adjusted to the needs of the class and oriented towards the motor, cognitive, social and psychological development of the students. Throughout the internship, the management of spaces, weather conditions, timetable rotation, school activities and the students' learning pace required constant adjustments, strengthening my decision-making, adaptation and reflection skills. Within the scope of the Professional Development Area, a study was developed focusing on students' perspectives regarding their physical-motor, cognitive, psychological and social development during a badminton teaching unit structured through the Sport Education Model. The results showed that features such as persistent affiliation, formal competition, role assignment, cooperation and sense of belonging were perceived by students as relevant experiences for their participation, motivation, responsibility and learning. The professional school placement was a meaningful experience of personal and professional development, enabling a progressive transition from student to teacher and reinforcing a more realistic, demanding, and informed understanding of the teaching profession.

Keywords: Physical Education, Sport Education Model, Pedagogical Models, Supervised Teaching Practice.

Lista de Abreviaturas

AD - Avaliação Diagnóstica

AE - Aprendizagens Essenciais

AS - Avaliação Sumativa

EC - Escola Cooperante

EE - Estudante Estagiário

EF - Educação Física

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

IPVC - Instituto Politécnico de Viana do Castelo

MEC - Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED - Modelo de Educação Desportiva

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

NE - Núcleo de Estágio

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PC - Professor Cooperante

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PO - Professor Orientador

RE - Relatório de Estágio

TR - Turma Residente

UC - Unidade Curricular

UD - Unidade Didática

Nota prévia

No processo de elaboração do presente Relatório de Estágio, recorri pontualmente a ferramentas de Inteligência Artificial como apoio à revisão do texto, nomeadamente na identificação de repetições, na clarificação linguística, na sugestão de reformulações pontuais e na normalização de referências bibliográficas. A utilização destas ferramentas não substituiu o trabalho autónomo de escrita, reflexão, análise e tomada de decisão desenvolvido ao longo do relatório. Todas as ideias, experiências, interpretações e opções pedagógicas apresentadas resultam do meu percurso na Prática de Ensino Supervisionada, tendo sido revistas e validadas por mim. Assim, a Inteligência Artificial foi utilizada apenas como recurso complementar, pelo que assumo integralmente a responsabilidade pelo conteúdo final do documento.

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Estágio Profissional (EP), integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). A sua realização constitui um requisito para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

De acordo com as normas orientadoras do EP, a Prática de Ensino Supervisionada (PES) visa promover a integração progressiva dos estudantes-estagiários (EE) no contexto real da profissão docente, favorecendo o desenvolvimento de competências profissionais através da articulação entre os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica e as exigências inerentes à prática pedagógica. Neste enquadramento, a PES assume-se como uma etapa estruturante da formação inicial de professores, ao proporcionar experiências de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento profissional e para a construção da identidade docente.

A PES constitui, assim, um contexto privilegiado de aprendizagem profissional, na medida em que permite ao EE contactar diretamente com a realidade escolar, com os alunos e com os desafios concretos associados à docência. Segundo Teixeira et al. (2025), a imersão dos professores estagiários na comunidade educativa desempenha um papel central no seu desenvolvimento profissional, pois implica conquistar legitimidade no contexto escolar, compreender as práticas institucionais e construir, de forma progressiva, a identidade profissional. Deste modo, o EP não se circunscreve à lecionação das aulas,

abrange igualmente responsabilidades relacionadas com o planeamento, a avaliação, a reflexão sobre a prática e a participação ativa na vida da comunidade escolar. Na mesma linha, Batista e Queirós (2013) defendem que a formação de professores pressupõe uma integração gradual na cultura escolar, que permite compreender os valores, as normas e as dinâmicas que caracterizam cada contexto educativo. Nesta perspetiva, a aprendizagem profissional não decorre apenas da aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, mas também das experiências vivenciadas, das interações estabelecidas e da reflexão crítica sobre a ação. Assim, o desenvolvimento profissional ao longo do EP resulta de um processo contínuo de articulação entre a formação académica, as exigências da prática pedagógica e as relações construídas com os diferentes intervenientes do contexto escolar. Valério et al. (2024) evidenciam, neste âmbito, que os professores estagiários enfrentam desafios significativos na construção de sentido sobre a profissão, particularmente na forma como integram a prática supervisionada, o trabalho colaborativo e o apoio prestado pelos orientadores e professores cooperantes.

A realização da PES representou a oportunidade de assumir, pela primeira vez de forma continuada, o papel de professor num contexto real de ensino. Após vários anos de formação associados ao desporto e à Educação Física (EF), este momento permitiu-me confrontar os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico com as exigências concretas da prática pedagógica. As experiências vivenciadas durante o EP contribuíram de modo decisivo para o meu crescimento pessoal e profissional, uma vez que me possibilitou ter uma compreensão mais aprofundada das responsabilidades, das exigências e dos desafios inerentes à profissão docente.

O presente RE tem como principal objetivo apresentar, analisar e refletir sobre o percurso desenvolvido ao longo da PES, evidenciar as experiências vivenciadas, os desafios enfrentados, as aprendizagens realizadas e o contributo deste processo para a minha formação enquanto futuro professor de EF.

2. Enquadramentos

2.1. Enquadramento pessoal

2.1.1. Identificação e percurso de vida

Chamo-me Ivo Azevedo Gonçalves, tenho 22 anos e sou natural da Póvoa de Lanhoso, distrito de Braga. Sou licenciado em Desporto e Lazer pela Escola Superior de Desporto e Lazer do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC) e frequento o 2.º ano do MEEFEBS, na FADEUP.

O desporto esteve sempre presente na minha vida, assumindo um papel relevante no meu crescimento pessoal. Aos sete anos, iniciei a prática federada de futebol na Fintas Academia, tendo posteriormente representado o Sport Clube Maria da Fonte. Atualmente represento o Clube Académico de Castelões. Para além do futebol, cresci num contexto em que a atividade física fazia parte do quotidiano, através de jogos com amigos, passeios de bicicleta e atividades ao ar livre.

Durante a licenciatura, realizei o estágio na Fintas Academia, onde acompanhei atletas dos escalões de petizes e infantis. Paralelamente, desempenhei funções como monitor no parque aventura DiverLanhoso durante três anos e exerço, atualmente, funções de nadador-salvador nas piscinas municipais da Póvoa de Lanhoso. Estas experiências permitiram-me desenvolver competências de comunicação, responsabilidade, liderança e gestão de grupos, fundamentais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Enquanto pessoa, considero-me responsável, dedicado e comprometido. Valorizo o trabalho em equipa, a construção de relações positivas e a procura constante de novas oportunidades de aprendizagem.

2.1.2. O Caminho para a docência

A vontade de seguir a docência em EF construiu-se ao longo do meu percurso pessoal, académico e desportivo. Embora o desporto tenha estado presente na minha vida desde cedo, numa fase inicial eram sobretudo a prática desportiva, a competição e o convívio que mais me motivavam. Com o passar dos anos, comecei a interessar-me não apenas pelo desporto em si, mas também pelo modo como este poderia contribuir para o desenvolvimento, a aprendizagem e a formação das pessoas.

Durante o ensino secundário, a EF assumiu um significado particular no meu percurso, não só pelo gosto pela disciplina, mas também pela influência de um professor que marcou positivamente a minha experiência enquanto aluno. A sua forma de ensinar, a proximidade que estabelecia com os alunos e a capacidade de criar um ambiente de aprendizagem motivador despertaram em mim um interesse crescente pela profissão de docente. Esta identificação consolidou-se durante a licenciatura e nas experiências de contacto regular com crianças e jovens. Estes contextos permitiram-me compreender o quanto me identificava com os processos de ensino, orientação e acompanhamento. A satisfação que sentia ao ajudar os outros a aprender, evoluir e superar dificuldades reforçou a convicção de que o meu futuro profissional passaria pelo ensino.

Neste contexto, o ingresso no MEEFEBS surgiu de forma natural, como oportunidade de conciliar duas áreas que sempre fizeram parte do meu percurso: o desporto e a educação. Mais do que ensinar modalidades desportivas, identifico-me com a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e para a promoção de aprendizagens significativas, valores e hábitos de vida saudáveis. Deste modo, a escolha pela docência resultou das experiências vividas, das pessoas que marcaram o meu caminho e da crescente identificação com os desafios da profissão docente.

2.2. Enquadramento institucional

2.2.1. Escola cooperante

A PES decorreu numa Escola Cooperante (EC) situada no concelho de Guimarães, distrito de Braga. Fundada em 1864, a EC constitui uma das instituições de ensino mais antigas da região, tendo a sua origem associada ao ensino industrial. Ao longo do tempo, acompanhou a evolução do sistema educativo português e desde 2013, assume a função de escola-sede do respetivo agrupamento, que integra cinco estabelecimentos de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário.

No que respeita à oferta educativa, a EC disponibiliza os cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais. Paralelamente, oferece cursos profissionais nas áreas de Comércio, Design Industrial, Eletrónica, Automação e Computadores, Geriatria, Gestão e Programação de Sistemas Informáticos e Mecatrónica.

No âmbito da PES, desempenhei funções enquanto EE numa turma do 12.º ano do curso de Línguas e Humanidades.

2.2.2. Infraestruturas desportivas e recursos materiais

A EC dispõe de um conjunto diversificado de espaços para a lecionação das diferentes modalidades previstas no currículo. Entre os recursos disponíveis, destacam-se o pavilhão gimnodesportivo, o auditório, o espaço exterior e pontualmente, o pavilhão do Xico Andebol.

O Pavilhão Gimnodesportivo constituiu o principal espaço de prática ao longo do ano letivo, que se encontra dividido em três áreas funcionais: P1, P2 e P3, o que permitiu a realização simultânea de várias aulas. O auditório foi utilizado sobretudo na abordagem das modalidades de ginástica e dança. O espaço exterior integra um campo polidesportivo, uma pista de atletismo e uma caixa de areia. Por último, o pavilhão do

Xico Andebol, situado fora do recinto escolar, foi utilizado pontualmente para modalidades coletivas. A distribuição dos espaços era realizada através de um sistema de roulement (anexo 1) definido pelo grupo de EF no início do ano letivo, o que facilitava o planeamento das aulas e a adequação dos conteúdos às condições existentes.

Relativamente aos recursos materiais, a EC dispõe de equipamentos destinados às diferentes modalidades abordadas ao longo do ano letivo. De um modo geral, os equipamentos revelaram-se suficientes, embora tenham sido identificadas algumas limitações pontuais ao nível da quantidade e qualidade de determinados materiais auxiliares.

2.2.3. Turma residente

O primeiro contacto com a Turma Residente (TR) constituiu um momento particularmente marcante no início da PES. Tratava-se de uma turma do 12.º ano do curso de Línguas e Humanidades e como em qualquer etapa inicial, surgiram dúvidas quanto à forma como seria recebido pelos alunos e à minha capacidade de construir uma relação pedagógica positiva. Contudo, as primeiras aulas permitiram-me perceber, desde cedo, que se tratava de uma turma respeitadora, educada e receptiva à presença dos EE.

A TR era constituída por 20 alunos, dos quais 15 eram do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos. Na aula de apresentação, foi aplicado um questionário socio biográfico (anexo 2) com o objetivo de recolher informações sobre saúde, hábitos de vida, prática desportiva e perceções dos alunos sobre a EF. Este instrumento permitiu obter um conhecimento mais aprofundado da realidade da turma e constituiu um ponto de partida relevante para a adequação da intervenção pedagógica. A análise dos dados revelou uma reduzida ligação à prática desportiva, apenas dois alunos praticavam desporto federado e um participava no desporto escolar. Embora doze alunos tenham afirmado gostar de praticar atividade física, a maioria não realizava qualquer prática regular fora do contexto escolar. No que respeita às modalidades preferidas, destacaram-se o voleibol e o basquetebol.

Nas primeiras semanas de observação, tornou-se evidente que a TR apresentava níveis de desempenho motor inferiores aos expectáveis para o 12.º ano, bem como reduzidos índices de motivação para a disciplina, traduzidos numa participação limitada ao necessário. Entre as principais preocupações iniciais, destacava-se a reduzida diferença de idades relativamente aos alunos, bem como a possibilidade de essa proximidade dificultar a construção da autoridade pedagógica. Sentia igualmente, algumas dúvidas

quanto à minha capacidade para gerir a turma e de responder de forma adequada, às situações imprevisíveis que poderiam surgir durante as aulas. No entanto, as primeiras semanas de estágio permitiram atenuar grande parte destas inquietações. A relação estabelecida com os alunos revelou-se positiva desde cedo, tornou-se possível construir um clima de respeito, proximidade e confiança, sem comprometer a minha posição enquanto professor.

2.2.4. Turma partilhada

Durante o segundo período da PES, tive a oportunidade de lecionar, em colaboração com os restantes elementos do NE, duas turmas do 7.º ano de escolaridade, uma com 24 alunos: 16 rapazes e 8 raparigas, a outra por 25 alunos: 17 rapazes e 8 raparigas. Esta experiência decorreu ao longo de oito aulas, distribuídas pelas modalidades de voleibol e futsal, permitindo-me contactar com uma realidade distinta da vivenciada na TR.

O planeamento das aulas foi desenvolvido em articulação com uma estudante de doutoramento, tendo-se procurado criar experiências de aprendizagem diversificadas e ajustadas às características dos alunos. Ao longo das aulas, foram privilegiadas situações que promoviam a participação ativa, a cooperação e o envolvimento dos alunos.

Desde os primeiros contactos, tornou-se evidente que estas turmas apresentavam características bastante diferentes das observadas na TR. Os alunos revelavam entusiasmo, energia e disponibilidade para participar, o que demonstrava uma atitude positiva perante as aulas. Contudo, o entusiasmo demonstrado constituiu, simultaneamente, um desafio ao nível da condução da aula. Em diversos momentos, a vontade constante de participar dificultava a instrução, o que exigia uma comunicação mais objetiva, maior recurso à demonstração e melhor organização das transições.

Esta experiência permitiu-me compreender algumas das particularidades associadas ao ensino no 3.º ciclo do Ensino Básico. Comparativamente ao ensino secundário, encontrei alunos mais espontâneos, participativos e motivados, mas que exigiam, uma intervenção mais direta e um acompanhamento mais próximo. De um modo geral, a experiência revelou-se enriquecedora para a minha formação, que para além do contacto com um ciclo de ensino distinto, permitiu-me desenvolver competências de comunicação pedagógica, gestão da turma e a organização do processo de ensino-aprendizagem.

2.2.5. Núcleo de estágio, professor cooperante e professor orientador

O NE constitui uma estrutura fundamental no processo de formação dos EE, ao promover a articulação entre a formação académica e a prática profissional. Segundo

Batista e Queirós (2013), o NE deve assumir-se como uma comunidade de prática, que privilegia a construção de conhecimento profissional através da interação entre os EE, o Professor Cooperante (PC) e o Professor Orientador (PO). Teixeira, Mesquita e Farias (2025) reforçam esta perspectiva ao evidenciar que a integração dos professores estagiários depende de processos de participação, legitimação e colaboração no contexto escolar. Neste sentido, a partilha de experiências, a reflexão conjunta e o trabalho colaborativo assumem um papel determinante no desenvolvimento das competências docentes.

O meu NE foi constituído por três EE, pelo PC e pelo PO. Desde o início da PES, procurou-se criar um ambiente de cooperação, entajuda e partilha, favorecido pela relação previamente existente entre os elementos do núcleo. Esta proximidade facilitou a discussão de ideias, a análise das aulas realizadas e a procura conjunta de soluções para os desafios encontrados ao longo do EP. O PC desempenhou um papel central, acompanhando diariamente a prática pedagógica e fornecendo feedback regular sobre o trabalho desenvolvido. A autonomia progressivamente concedida, aliada à exigência e ao apoio constantes, contribuiu para o desenvolvimento das minhas competências profissionais e para o reforço da confiança nas decisões pedagógicas. Por sua vez, o PO assumiu uma função relevante na promoção da reflexão crítica e no acompanhamento das diferentes etapas do estágio. As observações, discussões e orientações fornecidas contribuíram para uma análise mais aprofundada da intervenção pedagógica e para o desenvolvimento de uma postura mais reflexiva.

De um modo geral, o trabalho desenvolvido no NE revelou-se enriquecedor, permitiu-me beneficiar de diferentes perspetivas, partilhar experiências e construir aprendizagens significativas ao longo de todo o processo de formação.

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

3.1. Conceção

Esta secção retrata a ideia de conceção enquanto reflexão sobre o lugar que a EF ocupa, no currículo escolar, as suas finalidades educativas e o modo como estas orientações são interpretadas pelo professor em função do contexto em que intervém (Matos, 2014). Antes de planejar, lecionar ou avaliar, torna-se necessário compreender que EF se pretende desenvolver, qual o sentido da sua presença na escola e que perfil de aluno se procura formar através desta área curricular.

Neste enquadramento, a EF não deve ser entendida como um espaço meramente recreativo, nem reduzida à prática de modalidades desportivas. Pelo contrário, deve assumir-se como uma disciplina com identidade própria, centrada na educação através do corpo, do movimento, da ação e da relação com os outros. Por ser a única disciplina curricular que coloca a dimensão físico-motor no centro do processo educativo, a EF possui um papel singular na formação dos alunos.

Neste sentido, as práticas corporais e desportivas presentes na EF, como os jogos desportivos coletivos, a ginástica, o atletismo ou a dança, não devem ser encaradas apenas como conteúdos a ensinar, mas como meios educativos capazes de mobilizar diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Na participação num jogo, por exemplo, o aluno não desenvolve apenas capacidades físicas ou habilidades motoras. Desenvolve também a compreensão do jogo, a tomada de decisão, a adaptação a objetivos coletivos, a gestão do erro, a confiança e a motivação perante desafios concretos. Assim, a EF apresenta um potencial formativo que ultrapassa a dimensão motora, ao abranger dimensões cognitivas, sociais, afetivas e físicas.

Esta perspetiva aproxima-se da análise de Bailey et al. (2009), que reconhece o impacto da EF e do desporto escolar no desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo dos jovens. Contudo, estes efeitos não devem ser entendidos como consequências automáticas da participação em atividades físicas ou desportivas. O valor educativo da EF depende da qualidade das experiências propostas, da intencionalidade pedagógica, do clima de aula, do envolvimento dos alunos e da organização das tarefas. Deste modo, mais do que garantir que os alunos realizam atividade física, importa criar experiências significativas, orientadas para aprendizagens motoras, pessoais e sociais.

No referente a uma visão holística do desenvolvimento do aluno em EF, Whitehead (2001) valoriza a dimensão corporal e motora como parte essencial da experiência

humana, defende que a Literacia Física (LF) permite compreender o movimento como uma componente relevante da formação e da qualidade de vida dos indivíduos. Assim, a sua presença na escola justifica-se pela possibilidade de favorecer o desenvolvimento global dos alunos e de construir uma relação mais positiva, consciente e duradoura com a prática física.

3.1.1. A educação física no currículo escolar: que disciplina e para que finalidade?

A EF deve integrar o currículo escolar por promover aprendizagens que ultrapassam a execução técnica de gestos motores. Através da prática física e desportiva, os alunos aprendem a cooperar, a respeitar regras, a tomar decisões, a lidar com o erro e a reconhecer a importância da atividade física para a saúde e o bem-estar. Deste modo, a disciplina contribui não apenas para o desenvolvimento do “saber fazer”, mas também do “saber”, do “saber estar” e do “saber participar”.

O conceito de LF permite compreender que a EF não se deve limitar à aprendizagem de conteúdos desportivos, deve promover uma relação positiva, consciente e duradoura com o corpo e com o movimento. Mota et al. (2021), ao desenvolverem o *Portuguese Physical Literacy Assessment Questionnaire* para adolescentes portugueses, assumem a LF como um constructo multidimensional, que integra dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e físicas. Esta perspetiva aproxima-se da realidade escolar, na medida em que reforça a necessidade de formar alunos motivados, confiantes, competentes e capazes de valorizar a prática de atividade física ao longo da vida.

A literatura sobre modelos pedagógicos centrados no aluno tem vindo a questionar abordagens tradicionais da EF, frequentemente assentes numa lógica uniforme e excessivamente centrada na reprodução técnica das modalidades. Silva et al. (2021) referem que estes modelos surgem como alternativa às práticas tradicionais, ao envolverem os alunos de forma mais ativa no processo de aprendizagem. Esta perspetiva é particularmente relevante, pois exige que o professor questione não apenas o que ensina, mas também por que razão o faz e com que finalidade.

Neste sentido, o ensino da EF deve ser entendido como uma prática pedagógica complexa, influenciada pelas características dos alunos, pela cultura da escola, pelas condições materiais, pela organização dos espaços e pelas exigências do contexto educativo. Gemmink et al. (2021) evidenciam que as práticas pedagógicas dos professores são condicionadas por fatores contextuais como as exigências institucionais, a educação inclusiva, as relações socioprofissionais, a organização do trabalho em aula,

as necessidades educativas dos alunos, o desenvolvimento profissional e a autonomia docente. Ensinar EF não consiste apenas em dominar modalidades ou aplicar exercícios, mas também em interpretar o currículo, compreender os alunos, gerir relações, adaptar tarefas e tomar decisões ajustadas à realidade concreta em que se intervém.

A visão de EF que sustentou a minha prática pedagógica orientou-se para o desenvolvimento de competências motoras, em articulação com o estímulo da autonomia, da cooperação, da responsabilidade, da tomada de decisão, do respeito pelos outros e da adoção de hábitos de vida ativos.

3.1.2. Documentos orientadores e diretrizes da escola cooperante

A conceção do ensino da EF deve articular-se com os documentos orientadores que regulam a ação pedagógica. Entre estes, destacam-se o Programa Nacional de Educação Física, as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Estes referenciais sustentam uma visão ampla da disciplina, orientada para o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes.

As AE assumem particular relevância na organização do ensino, ao definirem as aprendizagens que os alunos devem desenvolver ao longo do percurso escolar. No caso da EF, estas orientações valorizam a participação em diferentes atividades físicas, a melhoria da aptidão física, a compreensão dos conteúdos e a adoção de comportamentos responsáveis em contexto de prática (Direção-Geral da Educação, 2018). Assim, cabe ao professor interpretar estes documentos de forma crítica, ajustando-os às características da turma, às necessidades dos alunos e às condições concretas da escola. O PASEO reforça esta perspetiva, ao valorizar áreas como o relacionamento interpessoal, o desenvolvimento pessoal e a autonomia, o bem-estar, a saúde e o domínio do corpo (Martins et al., 2017).

No contexto da EC, os documentos do grupo de educação física evidenciam também uma conceção abrangente da disciplina. Os critérios de avaliação encontram-se organizados em três domínios: atividades físicas, aptidão física e conhecimentos. Esta estrutura demonstra que a aprendizagem em EF não se resume ao desempenho motor, integra igualmente a condição física e a aquisição de conhecimentos associados à prática. São ainda valorizadas atitudes como a participação, a responsabilidade, a cooperação, o respeito pelas regras e a autonomia.

Esta organização curricular e avaliativa permitiu-me compreender que a EF deve ser pensada de forma integrada, considerar não apenas a execução técnica, mas também

a compreensão da prática, cooperação, responsabilidade e a evolução dos alunos ao longo do processo. Neste sentido, os documentos orientadores não foram encarados como prescrições rígidas, mas como referenciais que sustentaram a tomada de decisão pedagógica.

Assim, a concepção da EF no contexto da EC aproximava-se de uma visão formativa, na qual as atividades físicas, a aptidão física, os conhecimentos e as atitudes se articulavam na promoção de uma aprendizagem mais completa.

3.1.3. O papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem

O professor de EF não deve ser entendido apenas como alguém que demonstra exercícios, organiza equipas ou transmite conteúdos técnicos, mas como um profissional capaz de interpretar o currículo, tomar decisões fundamentadas, adaptar tarefas e criar ambientes de aprendizagem seguros, exigentes e significativos.

Neste sentido, o professor de EF necessita de um conhecimento profissional que lhe permita transformar os conteúdos em experiências de aprendizagem relevantes e ajustadas aos alunos. Ward e Ayvazo (2016) destacam a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo, entendido como um saber específico que permite ao professor selecionar, representar, adaptar e ensinar os conteúdos de forma compreensível. Esta perspetiva aproxima-se de uma concepção mais ampla da docência, assente na capacidade de articular o domínio do conteúdo com as exigências pedagógicas do contexto.

Nesta linha, o professor assume-se como mediador da aprendizagem, cabe-lhe organizar o ensino, selecionar conteúdos, estruturar tarefas e criar condições para que os alunos participem, compreendam, experimentem e evoluam. Neste processo, o conhecimento do conteúdo assume um papel central, uma vez que influencia a qualidade das tarefas propostas e a progressão das aprendizagens. Hastie (2021) reforça que este conhecimento é essencial para a melhoria do ensino e da aprendizagem em EF, pois o professor apenas consegue planear, representar e ajustar os conteúdos quando os conhece de forma aprofundada. Esta dimensão revelou-se particularmente importante ao longo da PES, face à heterogeneidade da turma e à necessidade de adaptar progressivamente as propostas de ensino. Neste contexto, compreendi que ensinar EF não se resume à aplicação de tarefas previamente definidas, mas implica observar, interpretar, decidir e reajustar continuamente a intervenção em função das respostas dos alunos. Por sua vez, o aluno não deve ser entendido como um simples executante das tarefas propostas pelo

professor, mas como um participante ativo no processo de aprendizagem, capaz de cooperar, tomar decisões, assumir responsabilidades e refletir sobre o seu desempenho.

Contudo, esta participação ativa não surge de forma automática, cabe ao professor criar condições para que os alunos se sintam capazes de participar e atribuam significado às aprendizagens propostas, assim a relação entre professor e aluno deve assentar num equilíbrio entre orientação e autonomia, exigência e apoio, estrutura e flexibilidade. Foi com base neste entendimento que procurei construir a minha intervenção ao longo do EP, reconhecer que a eficácia do ensino depende não apenas do conteúdo selecionado, mas também da forma como este é organizado, comunicado e vivido pelos alunos.

3.1.4. Uma interpretação de Educação Física no contexto da prática de ensino supervisionado

A conceção de EF que orientou a minha prática teve de ser confrontada com a realidade da TR, uma turma do 12.º ano caracterizada por uma reduzida prática desportiva extracurricular, baixos níveis de motivação para a disciplina e desempenhos motores globalmente inferiores ao expectável para este nível de escolaridade. Contudo, era também uma turma respeitadora, cumpridora e sem problemas disciplinares relevantes, o que permitiu desenvolver o processo de ensino-aprendizagem num clima estável e favorável. Perante este contexto, tornou-se necessário interpretar as finalidades da EF de forma realista e ajustada, embora defendesse uma EF promotora de autonomia, cooperação, responsabilidade e gosto pela prática física compreendi que estes objetivos exigiam uma construção gradual. Antes de esperar uma participação plenamente autónoma e motivada, era essencial criar condições para que os alunos se envolvessem nas tarefas, experienciassem situações de sucesso e reconhecessem significado nas aprendizagens realizadas. Esta interpretação não implicou reduzir a exigência da disciplina, mas antes ajustá-la pedagogicamente ao contexto.

Ao longo da PES, compreendi que a EF deve ser, simultaneamente, exigente, inclusiva e significativa. Exigente, porque deve garantir aprendizagens efetivas e promover a evolução dos alunos, inclusiva por criar oportunidades de participação para todos e significativa, por ajudar os alunos a reconheçam o valor da prática física nas suas vidas. Esta visão foi sendo construída no confronto entre os a literatura, as orientações curriculares e as possibilidades reais de intervenção no contexto específico da minha prática pedagógica.

Em suma, a concepção que sustentou a minha intervenção assentou numa EF formativa, centrada no aluno e orientada para o desenvolvimento integral (Farias, Teixeira, et al., 2024). A presença da disciplina no currículo justifica-se pelo seu contributo para a formação de alunos mais competentes, autónomos, responsáveis, saudáveis e participativos.

3.2. Planeamento

O planeamento assume-se como uma dimensão essencial do processo de ensino-aprendizagem, ao permitir essencialmente organizar, orientar e regular a intervenção. Ao estruturar antecipadamente a ação docente, possibilitou uma atuação mais consciente, intencional e coerente entre os objetivos definidos, as estratégias selecionadas e as práticas implementadas.

Neste sentido, planejar não corresponde apenas à distribuição de conteúdos, mas a um processo contínuo de tomada de decisão pedagógica, que articula objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e formas de avaliação, tendo sempre em consideração as características dos alunos e as especificidades do contexto educativo. Ward et al. (2017) destacam que o desenvolvimento do conteúdo em EF pressupõe a seleção e a sequenciação de tarefas de aprendizagem de acordo com objetivos específicos, que reforça a importância de um planeamento intencional, coerente e ajustado.

O planeamento não deve ser encarado como um documento rígido e fechado, mas como uma ferramenta dinâmica e flexível, sujeita a reajustes ao longo da intervenção pedagógica. Kim e Ward (2020) evidenciam que a qualidade da ação docente depende também da capacidade adaptativa do professor, nomeadamente da forma como ajusta tarefas, progressões e estratégias em função das respostas dos alunos. Esta perspetiva revelou-se particularmente evidente ao longo da PES, uma vez que fatores como as condições climatéricas, a gestão dos espaços e o ritmo de aprendizagem dos alunos implicaram alterações frequentes ao inicialmente previsto.

Durante o EP, o planeamento foi desenvolvido em três níveis interligados: planeamento anual, Unidade Didática (UD) e planos de aula. Esta organização permitiu articular uma visão global do ensino com a necessidade de ajustar a intervenção às situações concretas da prática pedagógica.

Ao longo da PES, o planeamento revelou-se essencial não apenas para organizar o ensino, mas também para sustentar a minha reflexão pedagógica. Através deste processo,

desenvolvi progressivamente a capacidade de antecipar dificuldades, adaptar decisões, justificar opções metodológicas e melhorar a qualidade da minha intervenção.

3.2.1. Planeamento anual

O planeamento anual (anexo 3) constituiu o primeiro momento de organização global do processo de ensino-aprendizagem, permitindo estruturar as modalidades, os objetivos e os conteúdos a desenvolver ao longo do ano letivo, mais do que uma simples distribuição de matérias pelos períodos, este documento assumiu-se como uma referência orientadora da prática pedagógica. A sua elaboração exigiu a análise de diversos fatores, nomeadamente os objetivos curriculares, as características da turma, os espaços disponíveis, o roulement, os recursos materiais e o calendário escolar.

Um dos aspetos que mais condicionou este processo foi o sistema de roulement das instalações desportivas, que implicava a rotação das turmas por diferentes espaços, como o pavilhão, o campo exterior, o auditório e o Pavilhão do Xico Andebol. Esta dinâmica exigiu uma reflexão sobre o local e o momento mais adequados para lecionar cada conteúdo, bem como sobre a forma de ajustar a distribuição das UD às características de cada espaço. Para além das condições materiais e organizacionais, foram consideradas as características da TR, informações recolhidas através de um questionário aplicado no início do ano letivo. Estes dados revelaram-se essenciais para adequar o planeamento às necessidades reais da turma, que permitiu aproximar os conteúdos dos interesses dos alunos e, consequentemente, favorecer o seu envolvimento nas aulas.

No primeiro período foi atribuída maior ênfase ao voleibol, sendo posteriormente introduzido o basquetebol. O atletismo também teve início nesta fase, embora condicionado pelas condições climáticas. No segundo período, o basquetebol foi retomado numa fase mais avançada, com o objetivo de consolidar aprendizagens, enquanto o badminton assumiu maior centralidade, dado que foi desenvolvido através do MED. A dança encontrava-se inicialmente prevista para o segundo e terceiro períodos, porém, os reajustes sucessivos ao planeamento impediram a sua concretização. No terceiro período, a intervenção centrou-se sobretudo no andebol, embora estivesse também prevista a retoma do atletismo. No entanto, a redução do número de aulas disponíveis, resultante de diversas atividades escolares, exigiu a redefinição de prioridades. Assim, optou-se por concentrar o tempo restante na conclusão das UD de andebol e ginástica, em detrimento da continuidade do atletismo e da abordagem da dança. Algumas modalidades, como a ginástica, o futsal e a orientação, foram trabalhadas

de forma transversal, em função dos espaços atribuídos. A ginástica decorreu sobretudo no auditório, a orientação foi utilizada em contexto exterior e o futsal esteve condicionado pela reduzida disponibilidade de espaços, sendo maioritariamente desenvolvido no pavilhão do Xico Andebol.

Do ponto de vista metodológico, foi adotado um modelo de prática distribuída, que permitiu visitar conteúdos ao longo do tempo, em vez de os concentrar num período limitado. Esta organização favoreceu a consolidação das aprendizagens e possibilitou uma resposta mais ajustada aos diferentes ritmos dos alunos. Foram integradas as várias áreas de avaliação, nomeadamente a aptidão física, através dos testes FITescola, e os conhecimentos, por meio de momentos teóricos e de reflexão.

Ao longo do ano letivo, o planeamento exigiu reajustes devido às condições climáticas, às atividades da escola, à indisponibilidade de espaços e ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Esta realidade permitiu-me compreender que o planeamento deve funcionar como uma orientação para a ação pedagógica, mas necessita de ser continuamente adaptado às exigências do contexto e às respostas da turma

O Anexo 4 apresenta a distribuição das modalidades previstas e lecionadas ao longo dos três períodos e estabelece uma comparação entre o planeamento inicial e a sua concretização efetiva. No total, estavam previstas 61 aulas, das quais foram lecionadas 48, o que corresponde a uma diferença de 13 aulas. A ginástica registou o maior número de aulas lecionadas, enquanto a dança não foi concretizada e o atletismo teve uma presença reduzida, com apenas uma aula lecionada.

3.2.2. Unidade didática

As UD's assumiram um papel central na organização e estruturação do ensino, ao transformarem as orientações do planeamento anual em propostas de intervenção mais concretas para cada modalidade. A sua construção foi realizada antecipadamente, com referência ao MEC de Vickers (1990), que orienta a organização dos conteúdos de forma integrada, hierarquizada e direcionada para a evolução das aprendizagens.

De acordo com este modelo, os conteúdos foram organizados em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente AD, Introdução (I), Exercitação (E), Introdução e Exercitação (I/E), Consolidação (C) e AS (anexo 5). Esta estrutura ajudou a definir uma sequência pedagógica coerente, através da articulação dos diferentes momentos de aprendizagem.

Apesar de o MEC ter constituído a base orientadora, a construção das UD's foi sempre pensada em função da realidade da TR. Antes de iniciar cada modalidade, considerei as características da turma, o nível motor dos alunos, as dificuldades observadas, o número de aulas disponíveis e as condições materiais e espaciais. A partir dessa análise, elaborava uma proposta inicial da UD, posteriormente discutida com os restantes elementos do NE e com o PC. Nestes momentos, eram analisados os conteúdos, a sequência mais adequada entre aulas e a forma como a unidade poderia responder às necessidades reais dos alunos.

A Avaliação Diagnóstica (AD) assumiu um papel determinante, ao fornecer informação essencial para ajustar o planeamento. A partir dos dados observados, os conteúdos foram organizados de forma gradual, de acordo com princípios pedagógicos como a passagem do mais simples para o mais complexo e do conhecido para o desconhecido. Esta lógica revelou-se particularmente importante na TR, tendo em conta o nível motor globalmente reduzido e a necessidade de criar bases mínimas de sucesso antes da introdução de conteúdos mais exigentes.

No caso dos jogos desportivos coletivos, esta preocupação esteve muito presente. O planeamento não se centrou apenas na aprendizagem técnica, mas também na compreensão do jogo, na tomada de decisão, na criação de linhas de passe, na ocupação do espaço e na cooperação entre colegas. Assim, as UD foram concebidas para que os conteúdos não surgissem de forma isolada, mas como aprendizagens interligadas e preparatórias de etapas posteriores.

No voleibol, a AD evidenciou dificuldades na continuidade do jogo, na ocupação do espaço e na comunicação, pelo que a unidade privilegiou inicialmente situações reduzidas, como o 2x2. Também no badminton, a sequência partiu das necessidades observadas, iniciou-se a unidade por conteúdos mais simples, como a pega, a posição base, os deslocamentos e os batimentos elementares, antes de uma abordagem mais tática. Na UD de andebol, a necessidade de uma abordagem gradual foi igualmente evidente, revelaram dificuldades no passe, na receção, na desmarcação, no posicionamento e na leitura do jogo, por conseguinte, a unidade iniciou-se com situações mais simples, centradas na circulação da bola e na criação de linhas de passe, que avançou depois para situações de jogo com maior complexidade, com momentos de superioridade numérica e numa fase final, formas de prática mais próximas do jogo formal. Na ginástica, a organização dos conteúdos assumiu uma lógica distinta, uma vez que esta modalidade foi trabalhada de forma distribuída ao longo do ano. O processo iniciou-se com maior

incidência na ginástica de solo, que posteriormente, foi articulada com a ginástica acrobática. Ao longo da unidade, foram ainda introduzidos conteúdos de ginástica de aparelhos, o que diversificou as experiências motoras da turma. Esta organização culminou na construção de uma composição final, na qual os alunos integraram elementos de solo e de acrobática previamente trabalhados. Assim, a ginástica constituiu um exemplo de continuidade entre conteúdos, com aplicação das aprendizagens numa tarefa final de maior autonomia.

A estruturação das UD teve ainda por base as quatro categorias definidas no MEC: habilidades motoras, condição física, cultura desportiva e conceitos psicossociais. Esta organização integrou diferentes dimensões da aprendizagem, sem reduzir a unidade à componente técnica. Assim, para além do “saber fazer”, procurou-se contemplar o “saber” e o “saber estar”, através do conhecimento das regras, da terminologia, dos princípios das modalidades e de atitudes como a cooperação, o respeito, a responsabilidade e o fair play.

Ao longo da implementação das UD, tornou-se necessário realizar reajustes frequentes. O sistema de roulement, as faltas e dispensas dos alunos, as dificuldades observadas e o tempo disponível condicionaram, por vezes, a concretização do planeamento inicial. Em algumas situações, foi necessário repetir conteúdos, simplificar tarefas, reorganizar a sequência prevista ou avançar para novos conteúdos, mesmo sem consolidar totalmente alguns aspetos. Estas decisões procuraram equilibrar a lógica interna da UD com as exigências reais do contexto.

Deste modo, as UD deixaram de ser entendidas como documentos rígidos e passaram a ser assumidas como instrumentos orientadores, flexíveis e sujeitos a reajustes. Ao longo do EP, compreendi que planejar uma unidade não significa apenas distribuir conteúdos por aulas, mas construir uma sequência com sentido, ajustada ao nível dos alunos e capaz de orientar a intervenção pedagógica.

3.2.3. Plano de aula

O plano de aula constituiu o nível mais operacional do planeamento, uma vez que orientou diretamente a minha intervenção pedagógica. Mais do que um documento descritivo, funcionou como suporte à tomada de decisão, ao estabelecer a ligação entre a intenção pedagógica definida na UD e a ação concreta em contexto de aula. A sua elaboração possibilitou a organização dos objetivos, das tarefas, dos materiais, dos critérios de êxito e das estratégias de intervenção.

A construção dos planos de aula teve por base uma estrutura organizada em três momentos fundamentais: parte inicial, parte fundamental e parte final (anexo 6). Esta organização favoreceu a gestão do tempo disponível, a ordenação das tarefas e a definição de uma sequência interna coerente. A eficácia do ensino em EF depende da forma como o professor seleciona as tarefas, organiza o tempo de prática e acompanha a aprendizagem dos alunos (Rink, 2013; Ward et al., 2017).

Numa fase inicial da PES, a elaboração dos planos foi muito orientada pelo PC, sempre em articulação com os restantes elementos do NE. Com o decorrer do estágio, fui conquistando maior autonomia na construção dos exercícios, a partir dos conhecimentos adquiridos nas didáticas, das propostas discutidas no NE e da adaptação de tarefas já conhecidas. Este processo ajudou-me a compreender melhor os objetivos das tarefas, a organização necessária e os aspetos essenciais a observar durante a aula.

O modelo de plano de aula utilizado ao longo do EP incluía informações de identificação, objetivos, tarefas, tempo previsto, organização dos alunos, descrição dos exercícios e critérios de êxito. Estes critérios assumiram particular importância, pois clarificavam o foco de cada tarefa e orientavam a minha intervenção. Numa fase inicial, tendia a formular os critérios de êxito de modo demasiado extenso, o que dificultava a seleção da informação essencial a transmitir. Com a experiência e com o apoio do PC, fui tornando-os mais objetivos, o que se refletiu numa instrução mais clara e num feedback centrado nos aspetos fundamentais.

Ao longo da PES, compreendi também que os planos de aula não podiam seguir sempre a mesma organização. A opção por um plano organizado por estações, por várias tarefas de curta duração ou por menos tarefas com maior tempo de prática dependia dos objetivos da aula, da modalidade, do nível dos alunos e da resposta da turma. Na ginástica e na aptidão física, a organização por estações ou em circuito revelou-se particularmente útil, pois rentabilizou o espaço, diversificou os estímulos e manteve os alunos em atividade. Esta estratégia foi ainda utilizada pontualmente noutras modalidades, sobretudo quando a turma revelava alguma desmotivação e era necessário atribuir maior dinamismo à aula.

Por outro lado, em algumas modalidades compreendi que a existência de muitas tarefas curtas nem sempre beneficiava a aprendizagem. No voleibol, por exemplo, a insistência em exercícios muito centrados na manchete e no passe de dedos nem sempre resultava numa melhoria evidente da qualidade do jogo. Esta perceção levou-me a valorizar mais situações de jogo reduzido e tarefas com maior tempo de prática, mais

próximas da modalidade. Também no badminton, sobretudo com a utilização do MED, os planos passaram a atribuir maior tempo ao jogo e à competição formal, de modo a reforçar a aplicação dos batimentos e das decisões táticas em situações mais autênticas.

Apesar da preparação prévia, nem sempre foi possível cumprir o plano tal como estava inicialmente previsto. Em algumas aulas, tornou-se necessário prolongar ou retirar tarefas, alterar grupos ou simplificar exercícios, em função do número de alunos, do espaço, do material e das dificuldades observadas. O trabalho desenvolvido com o NE e com o PC foi importante neste processo, pois viabilizou a discussão de estratégias, a antecipação de problemas e a análise externa sobre a adequação das tarefas e da organização prevista.

Um dos aspetos mais marcantes deste processo foi a evolução na forma como passei a encarar o plano de aula. Numa fase inicial, sentia maior necessidade de cumprir tudo o que estava previsto, mesmo que isso implicasse pouco tempo em cada tarefa. Com o decorrer da PES, compreendi que o plano deveria funcionar como um guia flexível, capaz de orientar a intervenção sem limitar os reajustes necessários.

3.3. Realização da prática pedagógica

A realização da prática pedagógica constituiu um momento de contacto direto com a realidade escolar. Numa fase inicial, este processo foi marcado por algum nervosismo e insegurança, sobretudo pelo receio de não conseguir gerir a turma de forma eficaz. O facto de lecionar alunos do 12.º ano, com uma diferença etária reduzida relativamente à minha, acentuou esta preocupação, sobretudo ao nível da autoridade pedagógica, do controlo da aula e da forma como seria percecionado pelos alunos. Para além disso, senti algumas dificuldades na instrução e na demonstração dos exercícios, o que condicionou a clareza da minha intervenção. Ensign et al. (2018) evidenciam que os professores em início de carreira enfrentam frequentemente desafios relacionados com a gestão da aula, a criação de rotinas, a relação com os alunos e a eficácia da ação pedagógica, aspetos que também marcaram o início da minha PES.

À medida que fui conhecendo melhor a TR, tornou-se evidente que esta apresentava níveis reduzidos de motivação e de participação, bem como um desempenho motor globalmente inferior ao esperado, de um modo geral, os alunos dominavam apenas os aspetos mais elementares das modalidades, sendo visíveis dificuldades tanto na execução técnica como na compreensão do jogo, embora um pequeno grupo evidenciasse competências de nível intermédio. Perante este contexto, tornou-se necessária uma

adaptação contínua das tarefas, de modo a responder aos diferentes ritmos e níveis de aprendizagem existentes na turma. Enquanto alguns alunos demonstravam desmotivação por considerarem determinadas propostas pouco desafiantes, outros revelavam dificuldades na sua execução, o que exigiu a criação de variantes dentro dos próprios exercícios. Esta necessidade de ajuste permanente permitiu-me compreender, de forma mais concreta, a importância da adaptação pedagógica como princípio orientador da intervenção. Silva et al. (2021) referem que a implementação de modelos e abordagens centradas no aluno coloca desafios significativos aos professores estagiários, nomeadamente ao nível da gestão das interações, da adequação das tarefas e da criação de contextos de aprendizagem ajustados às características dos alunos.

Neste enquadramento, a gestão do tempo de aula assumiu-se também como um dos principais desafios, em diversas situações, tornou-se necessário prolongar o tempo de excitação, uma vez que os alunos demoravam a envolver-se nas tarefas e apenas numa fase posterior começavam a apresentar desempenhos mais consistentes. Por outro lado, a preocupação em fornecer feedback individualizado e de qualidade dificultou, por vezes, uma gestão mais equilibrada do tempo disponível. Perante esta dificuldade, procurei tornar a instrução mais clara e objetiva, recorri, por exemplo, à definição prévia dos objetivos e critérios de êxito no quadro, esta estratégia contribuiu para organizar melhor a aula e rentabilizar o tempo de prática, em consonância com a importância atribuída à gestão eficiente do tempo e das tarefas no ensino da EF (Siedentop, 2002).

Para além das características da turma, também as condicionantes do contexto tiveram um impacto significativo, o sistema de roulement das instalações, aliado às condições climáticas, originou interrupções frequentes nas modalidades, o que dificultou a continuidade das aprendizagens e exigiu a revisão de conteúdos anteriormente abordados. Gemmink et al. (2021) demonstram que fatores contextuais, como a organização do trabalho, a cultura escolar e as condições em que o professor intervém, influenciam diretamente as práticas pedagógicas. Esta perspetiva tornou-se particularmente evidente ao longo do EP, uma vez que o roulement, as condições climáticas e a disponibilidade dos espaços exigiram uma adaptação constante da intervenção. Face a estas dificuldades, tornou-se essencial encontrar estratégias que promovessem um maior envolvimento dos alunos. Neste sentido, procurei que as aulas fossem dinâmicas e motivadoras, privilegiei exercícios lúdicos e competitivos no início das aulas e valorizei o jogo como elemento central, por ser o momento em que os alunos demonstravam maior participação e interesse. Paralelamente, o trabalho diferenciado por

níveis e a adaptação das tarefas permitiram aumentar a inclusão e o envolvimento de todos. O recurso a suportes visuais, como vídeos, revelou-se igualmente importante, sobretudo em situações em que a explicação verbal e a demonstração prática não foram suficientes para garantir a compreensão dos conteúdos, o que reforça a necessidade de diversificar estratégias de ensino. Também procurei responder às dificuldades da turma ao nível das relações interpessoais, criando situações que incentivassem a cooperação, a comunicação e a responsabilidade entre pares. Com o decorrer das aulas, foi possível observar uma evolução positiva neste domínio, refletida na melhoria do clima de aula, na qualidade das interações e na eficácia das aprendizagens. Esta dimensão revelou-se particularmente relevante no desenvolvimento de competências sociais essenciais, como o respeito, a responsabilidade e a ajuda mútua, aspetos valorizados no âmbito da EF enquanto disciplina promotora da formação de cidadãos mais competentes, participativos e socialmente responsáveis (Dyson, 2001; Siedentop, 2002).

Importa ainda valorizar o papel da reflexão ao longo de todo o processo, após cada aula foram realizados momentos de análise com o PC e com o NE, que permitiram identificar dificuldades, reajustar estratégias e melhorar progressivamente a intervenção pedagógica. Este processo aproxima-se da perspetiva de Schön (2017), que atribui à reflexão um papel central no desenvolvimento profissional docente, defendendo que o ensino exige uma análise permanente da ação e das decisões tomadas em contextos reais.

De uma forma global, considero que houve uma evolução consistente ao longo do EP, passei de uma postura inicialmente insegura e muito dependente do planeamento para uma intervenção mais autónoma, confiante e ajustada ao contexto real de aula. Com o decorrer das aulas, desenvolvi maior capacidade de leitura da turma, o que me permitiu adequar tarefas, ajustar estratégias e gerir melhor o tempo de prática. Para além disto, a dimensão psicossocial revelou-se particularmente relevante, numa fase inicial, não antecipei o peso que esta teria na dinâmica da turma, contudo, ao longo da PES tornou-se evidente a necessidade de intervir ao nível das relações interpessoais, da cooperação e do sentido de responsabilidade dos alunos. A integração intencional destes aspetos contribuiu para a construção de um ambiente de aula mais positivo e facilitador da aprendizagem, que me levou a reconhecer a sua importância no desenvolvimento global dos alunos. Ainda assim, reconheço que este processo de evolução não foi linear, tendo sido marcado por momentos de dificuldade, incerteza e necessidade de reajuste, estas situações obrigaram-me a refletir criticamente sobre a minha prática e a procurar soluções mais adequadas, que foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional.

3.3.1. Mapeamento global das problemáticas pedagógicas

No decurso da prática pedagógica, identificaram-se diferentes problemáticas que influenciaram o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Estas não devem ser entendidas apenas como dificuldades pontuais, mas como desafios pedagógicos que exigiram resposta, reflexão e reajuste da minha intervenção. Assim, o seu mapeamento tornou possível reconhecer os constrangimentos sentidos e as respostas pedagógicas construídas, desde o investimento no conhecimento específico das modalidades até à seleção das tarefas, metodologias e estratégias utilizadas. Tal como refere Alarcão (2001), a reflexão crítica sobre a prática constitui um elemento fundamental na construção do conhecimento profissional do professor.

Numa fase inicial, as problemáticas estiveram sobretudo associadas à gestão da aula, à clareza da instrução e do feedback, à organização das transições entre tarefas, à adequação das propostas ao nível da turma e à necessidade de aprofundar o conhecimento pedagógico do conteúdo. Estes desafios exigiram maior cuidado no planeamento prévio, na preparação dos materiais, na definição dos critérios de êxito e na seleção de progressões ajustadas às dificuldades dos alunos. Esta fase revelou-se particularmente importante para consolidar rotinas de organização e tornar a intervenção mais clara, segura e intencional.

Com o avançar do ano letivo, os desafios passaram a relacionar-se de forma mais evidente com a implementação de modelos e abordagens centradas no aluno, com a manutenção do compromisso nas tarefas e com o desenvolvimento da cooperação, da autonomia e da responsabilidade. Neste âmbito, foram utilizadas estratégias como a atribuição de papéis, a valorização da participação, os formatos competitivos, o recurso a capitães, árbitros e responsáveis por registos. Estas opções procuraram reforçar o envolvimento da turma e responsabilizar os alunos pelo funcionamento das atividades.

Numa fase posterior, as problemáticas estiveram mais associadas às condicionantes do contexto e à necessidade de manter os níveis de empenho no final do ano letivo. O sistema de roulement, a disponibilidade dos espaços e a gestão da motivação dos alunos exigiram uma organização mais flexível das tarefas, com recurso a estações, desafios competitivos e momentos de maior autonomia. Neste sentido, a intervenção foi alvo de ajustamentos progressivos, com uma evolução de uma preocupação inicial mais centrada na organização e na comunicação para uma ação pedagógica mais orientada para a autonomia, a cooperação e a adaptação às condições reais da prática.

O anexo 7 apresenta uma síntese das principais problemáticas pedagógicas identificadas ao longo dos três períodos letivos, em articulação com as modalidades lecionadas, as metodologias e estratégias utilizadas e as respostas observadas nos alunos.

3.3.2. Flexibilização da implementação de modelos pedagógicos como ferramentas de resposta a propósitos educativos

Ao longo da prática pedagógica, recorri a diferentes modelos e abordagens didático-pedagógicas, com o intuito de responder às necessidades da turma, às características das modalidades lecionadas e aos objetivos definidos em cada momento do processo de ensino-aprendizagem. Estes referenciais não foram entendidos como um fim em si mesmos, mas como instrumentos de apoio à organização do ensino e à estruturação das experiências de aprendizagem. Esta perspetiva aproxima-se da proposta de Farias, Silva, et al. (2024), ao defender uma aplicação flexível, interativa e adaptativa dos modelos instrucionais centrados no aluno.

A escolha das abordagens utilizadas ao longo da PES resultou de uma análise contínua do contexto de intervenção. As características da TR, o nível de desempenho dos alunos, o grau de motivação, os conteúdos a abordar, as dificuldades identificadas e o meu próprio estado de prontidão enquanto EE influenciaram as opções tomadas. Numa fase inicial, senti necessidade de recorrer a propostas mais orientadas pelo professor, sobretudo para criar rotinas de funcionamento, melhorar a clareza da instrução, ganhar segurança na demonstração e garantir uma gestão mais eficaz da turma. Esta opção não representou uma rejeição das abordagens centradas no aluno, mas uma resposta ajustada ao momento em que me encontrava e às necessidades imediatas da turma.

Com o decorrer do EP, à medida que fui conhecendo melhor os alunos e adquiri maior confiança na minha intervenção, passei a integrar de forma mais consistente características de referenciais centrados no aluno. Esta integração nem sempre correspondeu à aplicação completa de uma única abordagem, tendo ocorrido, muitas vezes, através da combinação de diferentes estratégias. Em determinados momentos, recorri a características do MED, como a afiliação, os papéis dos alunos, os registos e a competição formal. Noutras ocasiões, valorizei princípios associados às Abordagens Baseadas no Jogo, com maior atenção à tomada de decisão, à compreensão do jogo e à resolução de problemas. Em situações específicas, mobilizei ainda características próximas do MAC, sobretudo quando pretendia reforçar a cooperação, a entreaajuda e a responsabilidade entre pares.

Esta forma de intervenção ajudou-me a compreender que os modelos devem ser ajustados aos objetivos educativos e às respostas dos alunos, sem uma aplicação rígida ou meramente formal. Mais do que cumprir integralmente os indicadores de um determinado referencial, tornou-se essencial selecionar as estratégias que melhor respondiam às exigências da modalidade, ao nível da turma e às aprendizagens previstas. Esta lógica revelou-se particularmente importante numa turma com níveis reduzidos de motivação, participação e desempenho motor, na qual a intervenção pedagógica tinha de articular a aprendizagem dos conteúdos, o envolvimento dos alunos e o desenvolvimento de competências sociais e pessoais.

Nos pontos seguintes, apresentam-se os principais modelos e abordagens mobilizados ao longo da PES, com destaque para o modo como foram utilizados, adaptados e combinados em função dos objetivos definidos, das características da turma e dos desafios encontrados na prática pedagógica.

3.3.2.1. Da estruturação inicial à autonomização dos alunos: Construção de rotinas e respostas motoras de base

Numa fase inicial do EP, recorri com maior frequência ao MID, com o propósito de criar rotinas de funcionamento, melhorar a gestão da turma, reduzir momentos de dispersão, tornar a instrução mais objetiva e organizar melhor as transições entre tarefas. A utilização deste modelo surgiu como resposta pedagógica às necessidades sentidas no início da intervenção, pois ajudou-me a ganhar maior confiança na condução da turma e a modelar respostas motoras fundamentais. Esta base revelou-se importante para que, posteriormente, fosse possível avançar para situações de prática mais abertas e com maior autonomia dos alunos.

O MID assumiu relevância pelo seu caráter mais diretivo e estruturado, uma vez que favoreceu um maior controlo da organização da aula, a definição de respostas motoras claras e a orientação dos alunos para critérios de execução previamente estabelecidos. Rosenshine (2012) identifica vários princípios associados a uma instrução eficaz, como a apresentação dos conteúdos em pequenos passos, a utilização de modelos, a orientação da prática, a verificação da compreensão dos alunos e o feedback sistemático. Deste modo, o MID não foi entendido como um fim em si mesmo, mas como uma ferramenta pedagógica útil em momentos que exigiam maior controlo, repetição e definição das respostas pretendidas.

Um exemplo desta utilização ocorreu no ensino do remate em suspensão no voleibol, conteúdo em que os alunos revelaram dificuldades de coordenação entre corrida preparatória, salto e ação do braço. Perante estas dificuldades, recorri a uma intervenção mais direta e estruturada, dividindo o movimento em fases mais simples: primeiro o gesto de remate, com o objetivo de melhorar a ação do braço e a preparação do movimento, depois o salto, ainda sem corrida preparatória, para que os alunos se concentrassem no tempo de impulsão e na coordenação entre o salto e o remate, e posteriormente a integração progressiva dos diferentes elementos. Neste processo, utilizei explicações curtas, demonstrações, repetição orientada e feedback corretivo imediato. Em algumas situações, recorri também a exemplos corretos e incorretos, de modo a tornar mais evidente o que deveria ser corrigido. Esta forma de intervenção favoreceu maior controlo da tarefa, reduziu a complexidade inicial do movimento e deu aos alunos referências mais claras sobre aquilo que era esperado. Ao mesmo tempo, reforçou a minha segurança nos momentos de instrução e demonstração, pois passei a preparar com maior rigor os aspetos essenciais a observar e a corrigir.

A utilização do MID não se limitou ao ensino de conteúdos técnicos, teve impacto também na organização da aula, na rapidez das transições entre tarefas e na atenção dos alunos durante os momentos de explicação. Esta estrutura foi particularmente importante numa fase em que ainda procurava afirmar a minha autoridade pedagógica e desenvolver confiança na condução da turma.

Importa, ainda assim, referir que a utilização do MID não correspondeu a uma aplicação rígida ou exclusiva deste modelo ao longo do ano. Mesmo em UD em que recorri a modelos mais centrados no aluno, como o MED, continuou a ser necessário utilizar momentos de instrução direta para introduzir conteúdos, clarificar critérios de êxito, organizar a turma ou corrigir dificuldades comuns. A diferença residiu no propósito atribuído a esses momentos: recorrer ao MID quando era necessário modelar uma resposta mais controlada, criar referências claras para a execução ou garantir que os alunos possuíam uma base suficiente para participar com maior sucesso em tarefas mais abertas, cooperativas ou competitivas.

Com o decorrer da PES, à medida que adquiri maior confiança na condução das aulas e que os alunos consolidaram rotinas de trabalho, o MID deixou de ocupar uma posição tão central na minha intervenção. Progressivamente, passei a atribuir mais espaço à tomada de decisão, à autonomia e à participação ativa dos alunos, através da articulação com características de outros modelos pedagógicos. Ainda assim, esta experiência

ajudou-me a compreender que o MID teve um papel importante no meu percurso, sobretudo por estruturar a intervenção inicial, apoiar a gestão da turma, melhorar as transições e criar condições para aprendizagens mais abertas e contextualizadas.

3.3.2.2. Aprender a jogar numa perspectiva tática: Ajustar as tarefas de aprendizagem ao nível dos alunos

Nas modalidades coletivas, procurei orientar a minha intervenção por princípios associados às Abordagens Baseadas no Jogo (Farias et al., 2025), recorri a tarefas próximas da lógica do jogo, à progressão da complexidade tática, à modificação de regras e espaços e ao questionamento. Esta lógica esteve presente em diferentes momentos da intervenção pedagógica, embora tenha assumido maior expressão na UD de voleibol, através do MAPJ, descrito por (Mesquita et al., 2020).

O MAPJ constituiu uma referência importante na lecionação da UD de voleibol, sobretudo pela sua adequação às dificuldades identificadas na AD. Neste momento inicial, verificou-se que a maioria dos alunos apresentava fragilidades na continuidade das jogadas, na ocupação racional do espaço, na comunicação com os colegas e na compreensão da lógica coletiva da modalidade. Embora alguns revelassem capacidade para executar gestos técnicos básicos em situações isoladas, demonstravam dificuldade em utilizá-los com intencionalidade em contexto de jogo, o que comprometia a fluidez das ações e a participação coletiva.

Perante este diagnóstico, tornou-se necessário ultrapassar uma abordagem centrada apenas na execução técnica. O objetivo passou por estruturar tarefas de aprendizagem que preservassem a lógica do jogo, mas com uma complexidade ajustada ao nível da turma. A UD iniciou-se com jogos cooperativos e situações de 2x2, orientadas para o aumento do número de contactos com a bola, a melhoria da comunicação e a continuidade da jogada. Estas tarefas ajudaram os alunos a compreender a importância de preparar o toque seguinte, em vez de enviarem a bola de imediato para o campo adversário sem intenção ou organização. A sequência das tarefas foi estruturada de forma gradual. Numa primeira fase, utilizaram-se situações cooperativas, como manter a bola no ar com dois ou três contactos e realizar passagens consecutivas por cima da rede. Posteriormente, avançou-se para situações de 2x2 com oposição, com regras facilitadoras que aumentavam as possibilidades de sucesso. Numa fase mais avançada, a turma evoluiu para o 3x3, formato que se revelou mais adequado ao nível dos alunos. Embora estivesse inicialmente prevista a possibilidade de avançar para formas de jogo mais complexas, a

resposta da turma levou-me a prolongar o trabalho no 2x2 e no 3x3. Por esse motivo, não se chegou ao 4x4, uma vez que os alunos ainda necessitavam de consolidar a continuidade do jogo e a organização básica das ações.

Para ajustar as tarefas ao nível da turma, foram utilizadas diferentes modificações. Em vários momentos, reduzi o espaço de jogo, baixei a rede, aproximei a zona de serviço e simplifiquei o primeiro contacto com a bola. Numa fase inicial, em algumas situações, foi ainda autorizada a receção da bola com as mãos, para que os alunos compreendessem primeiro a lógica da sequência dos contactos antes de enfrentarem uma exigência técnica mais elevada. Recorri também a equipas organizadas por níveis e a marcações no campo, através de spots, para ajudar os alunos a identificar melhor as zonas de posicionamento. Em determinados jogos, atribuí pontuação extra sempre que a equipa construía a jogada com três contactos, de modo a valorizar a receção, a preparação e o envio da bola com maior intencionalidade.

A ligação entre a parte fundamental da aula e o jogo final constituiu uma preocupação constante. Quando a tarefa central incidia na continuidade da jogada ou na sequência dos contactos, o jogo final mantinha regras que valorizavam esses aspetos. Quando o conteúdo trabalhado era o serviço, este surgia também no jogo, muitas vezes com adaptações, como a aproximação à rede ou a valorização da sua execução. Esta ligação era reforçada através de instruções de conexão, nas quais explicava aos alunos a utilidade da tarefa para o jogo. Assim, procurava tornar claro que o objetivo não era apenas cumprir um exercício, mas compreender de que forma aquela ação poderia ajudá-los a jogar melhor.

As principais fragilidades observadas no 2x2 relacionaram-se com a comunicação, a decisão sobre quem recebia, a continuidade após a receção, o deslocamento para junto da rede e a compreensão da função de preparação do ataque. Perante este cenário, tornou-se necessário simplificar objetivos, prolongar o tempo de prática, recorrer à demonstração por parte de alunos, reorganizar equipas para equilibrar níveis e manter regras facilitadoras durante mais tempo do que o inicialmente previsto. Estas decisões respeitaram o ritmo de aprendizagem da turma e evitaram uma passagem demasiado rápida para formas de jogo ainda distantes das possibilidades da maioria dos alunos. Embora o MAPJ tenha assumido maior expressão na UD de voleibol, a preocupação em ajustar as tarefas aos problemas do jogo também esteve presente noutras modalidades coletivas, através de princípios associados às Abordagens Baseadas no Jogo. No basquetebol, utilizaram-se situações de superioridade numérica, como o 2x1 e o 3x2, com

o objetivo de facilitar a tomada de decisão, aumentar as possibilidades de sucesso ofensivo e aproximar os alunos de problemas reais do jogo. No andebol, a progressão iniciou-se com situações de 2x1 e avançou posteriormente para o 3x3 com joker e para o 4x3 em vagas, através de uma organização próxima do jogo holandês. Numa fase final, no jogo 4+GR x 4+GR, foi introduzida a subida do guarda-redes, o que criou uma situação de 5x4 ofensivo. Esta sequência incidiu, de forma progressiva e ajustada ao nível da turma, na circulação da bola, na criação de linhas de passe, na continuidade ofensiva e na compreensão da superioridade numérica.

A utilização do MAPJ, articulada com princípios mais amplos das Abordagens Baseadas no Jogo, ajudou-me a compreender que a aprendizagem do jogo não depende apenas da repetição técnica, mas da forma como as tarefas respondem aos problemas evidenciados pelos alunos em contexto de prática. Ao longo da UD de voleibol, verificou-se uma melhoria na continuidade das jogadas, na comunicação entre colegas, na ocupação do espaço e na intenção das ações. Apesar da persistência de algumas limitações técnicas, os alunos passaram a compreender melhor a lógica do jogo e a participar de forma mais organizada e consciente. Esta experiência foi particularmente relevante para a minha evolução, pois levou-me a encarar o jogo como ponto de partida para a construção das tarefas e não apenas como momento final de aplicação dos conteúdos.

3.3.2.3. Construção de um contexto de aprendizagem mais motivador e significativo

Após uma fase inicial do EP mais centrada na criação de rotinas, na gestão da turma e na consolidação da minha intervenção pedagógica, tornou-se mais evidente uma problemática relacionada com os reduzidos níveis de motivação, compromisso e envolvimento de alguns alunos nas aulas de EF. Esta realidade manifestava-se através de faltas, dispensas, participação irregular e, em determinados momentos, fraca predisposição para a realização das tarefas propostas. Perante este contexto, sobretudo a partir do 2.º período, tornou-se necessário recorrer a estratégias pedagógicas capazes de tornar as aulas mais significativas, reforçar o sentimento de pertença, aumentar a responsabilidade individual e coletiva e tornar a participação mais consistente.

Neste sentido, o MED, proposto por Siedentop et al. (2019), surgiu como uma resposta ajustada às necessidades da turma. Este modelo tem sido amplamente estudado como alternativa às abordagens tradicionais, por proporcionar experiências desportivas mais autênticas, organizadas em épocas desportivas, equipas permanentes, competição formal, registos, papéis específicos dos alunos e evento culminante (Farias et al., 2016;

Hastie et al., 2011). No contexto da formação inicial de professores, Mesquita et al. (2014) salientam ainda que o MED apresenta elevado potencial educativo, embora exija uma gestão rigorosa da organização das atividades, dos papéis atribuídos aos alunos e das dinâmicas de participação.

A aplicação do MED ocorreu nas UD de badminton e andebol, embora tenha assumido maior expressão no badminton. Nesta unidade, foram constituídas três equipas, que se mantiveram ao longo da época desportiva. Cada grupo escolheu o seu nome, criou o seu lema, emblema e grito de equipa e personalizou as camisolas. A construção desta identidade revelou-se importante para reforçar o sentimento de pertença e tornar a participação dos alunos mais significativa.

A atribuição de papéis foi relevante neste processo, o capitão manteve-se fixo, com funções de organização da equipa e gestão da participação dos colegas. Os restantes papéis, como árbitro, oficial de mesa, diretor desportivo e jornalista/cronista, foram desempenhados de forma rotativa, o que fez com que todos os alunos, passassem por diferentes responsabilidades. Os árbitros aplicavam as regras, os oficiais de mesa registavam resultados e classificações, os diretores desportivos colaboravam em tarefas de organização da equipa e os jornalistas/cronistas recolhiam imagens e momentos relevantes para o *vlog*.

A competição formal foi organizada em formato de liga, em que as equipas se defrontavam numa jornada composta por vários jogos. O espaço disponível era dividido em seis campos, o que tornava possível a realização simultânea de jogos de 1x1. Esta organização exigiu uma preparação cuidada antes de cada aula, uma vez que era necessário definir previamente os confrontos, garantir que os alunos jogassem contra diferentes colegas e evitar a repetição excessiva dos mesmos adversários (anexo 8). Esta gestão tornou a competição mais equilibrada e favoreceu uma participação mais alargada.

Para dar maior consistência à época desportiva, foi criado um regulamento específico (anexo 9) que definia o sistema de pontuação, as penalizações e as normas de conduta desportiva. Desta forma, a participação, a pontualidade, a responsabilidade e o fair play passaram a ter impacto na classificação das equipas, reforçando a ideia de que o desempenho na época desportiva não dependia apenas do resultado dos jogos, mas também do compromisso assumido por cada aluno.

No final de cada aula, procedia à atualização dos registos da época desportiva (anexo 10). Para além dos resultados dos jogos, eram registadas as penalizações, os pontos obtidos nos exercícios, a pontuação alcançada no jogo formal e o total de cada equipa

nessa aula. Posteriormente, atualizava-se a classificação geral, o que dava aos alunos a possibilidade de acompanhar a evolução da sua equipa ao longo da unidade. Estes registos aumentaram o envolvimento da turma, uma vez que cada aula tinha continuidade na seguinte e cada participação influenciava o percurso da equipa na liga.

Ao longo da UD de badminton, procurei articular os momentos de aprendizagem com a lógica competitiva do modelo. As tarefas baseadas no jogo e as situações reduzidas aproximaram os alunos da lógica formal da modalidade, com objetivos ajustados ao seu nível de desempenho. A pontuação e os registos não foram utilizados apenas como elementos competitivos, mas também como formas de monitorizar a participação, valorizar o desempenho coletivo e reforçar a importância do compromisso de cada aluno com a equipa. Em alguns momentos, recorri ainda ao questionamento durante as tarefas, com o intuito de levar os alunos a refletir sobre as decisões tomadas, as regras do jogo e as possibilidades de ação perante diferentes situações de prática.

O evento culminante assumiu particular importância, pois funcionou como momento de valorização da época desportiva e das aprendizagens realizadas. Nesta fase, cada equipa apresentou o seu cartaz (anexo 11) e participou num torneio final. Ao contrário do que acontecia nas aulas anteriores, em que os confrontos eram definidos previamente por mim, no evento culminante foram as próprias equipas a decidir que alunos iriam disputar determinados jogos, o que aumentou a responsabilidade estratégica e a tomada de decisão coletiva. Foram ainda realizados torneios de eliminação para definir o campeão masculino e a campeã feminina, com seleção dos participantes a partir dos alunos que mais pontuaram para a sua equipa. Para além da competição final, cada equipa produziu um *vlog* (anexo 12) com os melhores momentos das aulas, a identificação dos seus elementos e a demonstração dos conteúdos técnicos trabalhados. Este produto valorizou outras formas de participação e reforçou a dimensão festiva e identitária do MED. No final, foram atribuídos diplomas (anexo 13) às equipas, bem como medalhas ao campeão masculino e à campeã feminina (anexo 14).

No andebol, o MED foi mobilizado com menor expressão, sobretudo através da organização em equipas, da competição e da responsabilização dos alunos em diferentes funções. Nesta unidade, procurei manter algumas características que tinham revelado impacto positivo no badminton, nomeadamente a valorização da participação, a organização em equipas, os momentos competitivos e a responsabilização dos alunos pelo funcionamento das tarefas. Esta adaptação deu continuidade a uma lógica de ensino mais

envolvente, ajustada às características da modalidade, ao tempo disponível e às necessidades específicas da turma.

Para além do aumento da motivação, a implementação do MED teve efeitos positivos nas relações interpessoais e no trabalho em equipa. A permanência nas equipas aproximou alunos que habitualmente interagiam pouco, estimulou a cooperação e reforçou o sentido de responsabilidade coletiva. Esta perceção foi também evidenciada no estudo desenvolvido, no qual os alunos referiram que passaram a comunicar e a colaborar com colegas com quem anteriormente quase não interagiam. Assim, a afiliação persistente e os objetivos coletivos comuns não se limitaram a organizar a turma, mas ajudaram a transformar algumas dinâmicas relacionais existentes.

A distribuição de papéis e responsabilidades também reduziu situações de exclusão e aumentou a participação funcional dos alunos. O facto de todos terem uma função ao longo da unidade fez com que se sentissem úteis para a equipa, mesmo quando não estavam diretamente envolvidos na prática motora. A arbitragem, por exemplo, revelou-se uma oportunidade importante para aprofundar a compreensão das regras e da lógica da modalidade, uma vez que os alunos tinham de observar o jogo, aplicar critérios e tomar decisões. Do mesmo modo, os registos e a classificação tornaram mais visível o contributo de cada aluno para o desempenho coletivo.

Numa turma marcada por baixos níveis iniciais de motivação, a existência de objetivos coletivos, pontuação e continuidade entre aulas aumentou o interesse dos alunos pela modalidade e pelas tarefas propostas. Progressivamente, a turma demonstrou maior preocupação com o sucesso da equipa, com a participação dos colegas e com a influência das suas ações na classificação geral. Desta forma, a competição não foi entendida apenas como procura da vitória, mas como estratégia para atribuir sentido à participação e reforçar a responsabilidade individual e coletiva.

Ainda assim, a aplicação do MED exigiu uma gestão cuidada dos papéis, dos jogos, dos registos e da participação dos alunos. Em alguns momentos, foi necessário reforçar responsabilidades, clarificar funções e ajustar a organização das equipas, de modo a evitar que apenas os alunos mais motivados assumissem maior protagonismo. Esta gestão revelou-se essencial para que o modelo não se reduzisse à realização de jogos e mantivesse uma clara intencionalidade educativa.

A implementação do MED ajudou-me a compreender que a forma como a aprendizagem é organizada pode ter impacto significativo na motivação e no compromisso dos alunos. Através da afiliação, da competição formal, dos papéis, dos

registros, do regulamento e do evento culminante, foi possível criar um contexto de aprendizagem mais significativo, no qual os alunos assumiram um papel mais ativo e se envolveram de forma mais consistente nas aulas. Esta experiência reforçou a importância de selecionar metodologias ajustadas às problemáticas reais da turma, com atenção não apenas às aprendizagens motoras, mas também às competências sociais, pessoais e de responsabilidade coletiva.

3.3.2.4. Ampliação das competências sociais e colaborativas através da Aprendizagem Cooperativa

A implementação do MAC resultou da necessidade de responder a algumas dificuldades identificadas na turma ao nível das relações interpessoais, da comunicação e da cooperação. Desde o início do ano letivo, os alunos revelavam tendência para privilegiar o trabalho individual e para interagir sobretudo com os colegas mais próximos, o que limitava a entajuda, a partilha de conhecimento e a construção conjunta de soluções. Neste sentido, tornou-se necessário criar situações de aprendizagem capazes de desenvolver maior empatia social, responsabilidade partilhada e cooperação positiva entre os alunos.

O MAC foi utilizado sobretudo na ginástica, pela sua adequação a tarefas que exigiam apoio, observação, confiança e responsabilidade entre pares. Dyson e Casey (2016) sistematizam a aplicação da Aprendizagem Cooperativa no contexto da EF e destacam elementos como a interdependência positiva, a responsabilidade individual e o processamento em grupo. Também Casey e Goodyear (2015) referem que este modelo pode favorecer aprendizagens nos domínios físico, cognitivo, social e afetivo, o que reforça a sua pertinência numa modalidade em que a segurança, a ajuda e a comunicação entre colegas assumem um papel fundamental.

Numa fase inicial, mantive uma intervenção mais orientada para a apresentação e demonstração dos elementos gímnicos, de modo a garantir maior segurança e clareza na execução das tarefas. Contudo, à medida que os alunos adquiriram maior confiança, procurei transferir progressivamente mais responsabilidade para os grupos. Esta passagem reduziu a dependência da minha intervenção e levou os alunos a apoiar-se mais entre si, através da observação, correção, encorajamento e ajuda.

Ao longo da unidade, procurei criar situações que exigissem comunicação, tomada de decisão conjunta e distribuição de responsabilidades. A constituição dos grupos pelos próprios alunos revelou-se, na maioria das situações, uma opção positiva, uma vez que

favoreceu um clima de confiança e segurança, particularmente importante numa modalidade em que alguns alunos demonstravam receio na realização de determinados elementos. Ainda assim, esta opção exigiu acompanhamento, pois nem todos os grupos apresentavam inicialmente o mesmo nível de organização, compromisso e capacidade de cooperação.

A aplicação do MAC tornou-se particularmente evidente na construção da composição final, na qual os alunos tiveram de integrar elementos de ginástica de solo e de ginástica acrobática. Esta tarefa exigiu mais do que a execução técnica dos conteúdos abordados, uma vez que implicou a seleção dos elementos, a organização da sequência, a adaptação às capacidades do grupo e a resolução conjunta dos problemas. Neste processo, observou-se maior partilha de ideias, mais apoio entre pares e uma participação mais ativa dos alunos na construção da tarefa.

Apesar dos benefícios observados, a implementação do MAC exigiu alguns reajustes. Em determinados momentos, verificou-se alguma dispersão em alguns grupos, sobretudo quando as tarefas não representavam um desafio suficientemente estimulante ou quando a divisão de responsabilidades não estava clara. Perante estas situações, tornou-se necessário orientar os grupos, introduzir variantes, clarificar objetivos e reforçar a importância da participação de todos. Estes ajustamentos foram importantes para manter níveis adequados de envolvimento, compromisso e cooperação.

A utilização do MAC ajudou-me a compreender que a aprendizagem em EF pode ser enriquecida quando os alunos assumem um papel ativo na construção do conhecimento e no apoio aos colegas. No caso da ginástica, este modelo revelou-se particularmente pertinente, por articular a aprendizagem motora com o desenvolvimento de competências sociais, como a comunicação, responsabilidade, entreajuda e respeito pelas capacidades de cada elemento do grupo. Assim, mais do que favorecer apenas a execução dos elementos gímnicos, o MAC ajudou a criar um ambiente de aprendizagem mais colaborativo, no qual o sucesso individual passou a estar ligado ao sucesso coletivo.

3.3.3. Recurso às tecnologias digitais na educação física: comunicação, complemento à instrução e avaliação

A crescente presença das tecnologias digitais tem transformado os contextos educativos, a escola é cada vez mais desafiada a integrar recursos digitais de forma crítica e pedagogicamente fundamentada, de modo a dar resposta às exigências de uma sociedade marcada pela tecnologia (UNESCO, 2023).

Embora a EF seja tradicionalmente associada a contextos de aprendizagem predominantemente práticos, as ferramentas digitais podem assumir um papel relevante no suporte à comunicação, à organização do ensino, à avaliação e ao acesso a recursos de aprendizagem. Rice e Deschaine (2020) salientam que os ambientes digitais exigem novas formas de organização, colaboração e apoio à aprendizagem. Neste enquadramento, a tecnologia foi utilizada ao longo da prática pedagógica como um recurso complementar, com o propósito de apoiar a aprendizagem e melhorar a comunicação com os alunos.

Ao longo da PES, as tecnologias digitais assumiram uma função de apoio, sendo utilizadas em função das necessidades identificadas e dos objetivos definidos para cada contexto de intervenção. Mais do que introduzir tecnologia de forma isolada, procurei utilizar estes recursos como ferramentas ao serviço da aprendizagem, com vista a potenciar o envolvimento dos alunos e despoletar uma participação mais ativa nas diferentes atividades propostas.

3.3.3.1. Comunicação e organização pedagógica

Ao longo do EP, recorri ao *Google Classroom* e ao correio eletrónico como principais ferramentas de comunicação e organização pedagógica. O *Google Classroom* (anexo 15) funcionou como um espaço centralizador da informação relacionada com as aulas, permitiu disponibilizar documentos de apoio às modalidades, divulgar classificações e estatísticas associadas ao MED, partilhar informações relevantes e disponibilizar instrumentos de autoavaliação. A utilização desta plataforma contribuiu para uma organização mais eficiente do processo de ensino-aprendizagem, garantiu aos alunos um acesso permanente aos recursos disponibilizados e facilitou a comunicação entre o EE e a turma. Foi possível assegurar uma maior continuidade entre o trabalho desenvolvido nas aulas e os momentos de aprendizagem realizados fora do contexto escolar. O correio eletrónico constituiu igualmente um recurso importante na transmissão de informações relacionadas com o funcionamento das atividades letivas, proporcionou uma comunicação rápida e eficaz sempre que surgiam necessidades de carácter organizativo.

3.3.3.2. Complemento à instrução e dinamização da prática

Os códigos QR, os recursos audiovisuais e a plataforma *Goosechase* constituíram ferramentas digitais relevantes no apoio à aprendizagem dos conteúdos e na dinamização de algumas experiências práticas desenvolvidas ao longo da PES. A utilização destes

recursos teve como principal finalidade complementar a instrução, facilitar o acesso à informação e tornar determinadas tarefas mais autónomas, interativas e motivadoras.

Os QR Codes possibilitaram o acesso rápido a vídeos explicativos, questionários, instrumentos de autoavaliação e outras informações úteis para a realização das tarefas propostas. Esta estratégia revelou-se particularmente pertinente em tarefas parcelares, pois os alunos puderam consultar, de forma autónoma, os recursos disponibilizados sempre que surgiam dúvidas relacionadas com a execução dos exercícios. Deste modo, reforçou-se a autonomia na aprendizagem e tornou-se mais eficiente a gestão do tempo de prática. Associada a esta estratégia, recorri também à utilização de vídeos, sobretudo através do YouTube, em determinados conteúdos. A observação de execuções corretas funcionou como um complemento à instrução e à demonstração realizadas em aula, ao ajudar os alunos a visualizar aspetos técnicos que, por vezes, eram mais facilmente compreendidos através de suporte visual.

A plataforma *Goosechase* (anexo 16) foi utilizada nas atividades de Orientação desenvolvidas ao longo do ano letivo. Através desta aplicação, foram criados percursos compostos por diferentes desafios, nos quais os alunos tinham de responder a questões, recolher evidências fotográficas, gravar vídeos e cumprir missões distribuídas pelo espaço envolvente. A componente tecnológica associada aos desafios aumentou o interesse dos alunos pela modalidade, uma vez que as tarefas deixaram de se limitar à identificação dos pontos de controlo e passaram a integrar situações que exigiam observação, criatividade, tomada de decisão e cooperação entre colegas.

Assim, estes recursos digitais não substituíram a intervenção pedagógica, mas funcionaram como complemento à instrução, à organização das tarefas e à dinamização da prática.

3.3.3.3. Avaliação e recolha de informação

No âmbito da avaliação e da recolha de informação, recorri ao *Google Forms* e à plataforma Intuitivo. O *Google Forms* foi utilizado na aplicação do questionário sociobiográfico, realizado no início do ano letivo, bem como nos diferentes momentos de autoavaliação dos alunos, o que facilitou a recolha, a organização e o tratamento dos dados. Por sua vez, a plataforma Intuitivo foi utilizada na realização de testes teóricos de avaliação (anexo 17). Para além de simplificar os procedimentos associados à correção e à análise dos resultados, permitiu diversificar os instrumentos avaliativos e proporcionar

aos alunos experiências de avaliação compatíveis com os contextos digitais presentes no seu cotidiano.

3.4. Avaliação

A avaliação constitui uma dimensão central do processo de ensino-aprendizagem, ao permitir recolher informação, regular do ensino e acompanhar a evolução dos alunos. De acordo com Fernandes (2019), deve ser entendida como um processo contínuo e sistemático, capaz de apoiar a aprendizagem e sustentar a tomada de decisões pedagógicas. Nesta perspetiva, a sua importância ultrapassa a atribuição de classificações, pois torna possível compreender as necessidades dos alunos e adequar a intervenção pedagógica ao contexto.

No início da prática pedagógica, a minha atenção centrava-se sobretudo na identificação dos níveis de desempenho dos alunos e na atribuição de classificações coerentes com os critérios definidos pelo grupo disciplinar. Contudo, à medida que adquiri experiência, compreendi que a informação recolhida tinha uma relevância muito superior à que inicialmente lhe atribuí. Progressivamente, a avaliação deixou de ser encarada apenas como instrumento de classificação e passou a orientar a compreensão das dificuldades dos alunos, a ajustar as estratégias de ensino e a regular o processo de aprendizagem.

Esta evolução aproximou-se da lógica da avaliação para a aprendizagem, na medida em que a informação recolhida passou a orientar as decisões pedagógicas e a apoiar os alunos na compreensão do seu próprio percurso. Chng e Lund (2018) referem que a *assessment for learning*, em EF, implica recolher e interpretar evidências sobre a aprendizagem, para que professores e alunos compreendam o ponto em que se encontram, a direção a seguir e as estratégias para melhorar. A avaliação passou a ter um papel mais ativo no desenvolvimento das aulas e deixou de estar associada apenas ao momento final da unidade. Com o decorrer da PES, verifiquei uma evolução nos aspetos que passei a valorizar durante o processo avaliativo. A minha observação incidia sobre a execução técnica dos conteúdos e sobre o cumprimento dos critérios de êxito, posteriormente reconheci a importância de considerar outras dimensões da aprendizagem, como a compreensão do jogo, a tomada de decisão, a cooperação e a capacidade de mobilizar os conhecimentos adquiridos em diferentes situações de prática.

Deste modo, a avaliação assumiu-se progressivamente como um elemento estruturante da minha intervenção pedagógica, permitiu-me estabelecer uma relação mais

consistente entre ensino, aprendizagem e tomada de decisão. Os diferentes momentos avaliativos desempenharam funções distintas, mas complementares, ao longo do EP. Nos pontos seguintes, serão apresentados os principais tipos de avaliação utilizados durante a prática pedagógica: Avaliação Diagnóstica (AD), Avaliação Formativa (AF), Avaliação Sumativa (AS), autoavaliação e heteroavaliação.

3.4.1. Avaliação diagnóstica

A AD assumiu um papel fundamental ao longo da prática pedagógica, uma vez que ajudou a conhecer o ponto de partida dos alunos e a fundamentar as decisões tomadas no planeamento das diferentes UD. Este momento avaliativo tornou possível recolher informação sobre os conhecimentos prévios, as capacidades e as dificuldades da turma, como referência essencial para a definição dos objetivos, a seleção das tarefas e a adequação das estratégias de ensino.

Ao longo do EP, a AD foi realizada no início de cada UD, através da observação direta do desempenho dos alunos em situações representativas da prática. No voleibol, a observação ocorreu em situação de jogo 4x4, com análise da continuidade das jogadas, da ocupação do espaço, da comunicação entre colegas, da posição base, da leitura da trajetória da bola e da capacidade de articular ações como a receção, o passe e o envio da bola para o campo adversário. No badminton, a AD decorreu em situação de 1x1, com atenção à pega da raquete, à posição base, aos deslocamentos, aos serviços, aos batimentos elementares, à leitura da trajetória do volante e à tomada de decisão. No andebol, a observação realizou-se em jogo formal 5x5, com foco no passe, na receção, na desmarcação, na criação de linhas de passe, no posicionamento ofensivo e defensivo, na leitura do jogo e no conhecimento das regras. No basquetebol, foi utilizada uma situação de 3x3 em meio-campo, através da qual observei a ocupação do espaço, a criação de situações de superioridade, a tomada de decisão, o passe e corte, a finalização, o ressalto e a defesa individual.

Numa fase inicial, este processo revelou-se exigente, sobretudo pela necessidade de observar vários alunos em simultâneo e interpretar diferentes indicadores de desempenho em situações de jogo. Nas modalidades coletivas, esta dificuldade foi particularmente evidente, uma vez que era necessário atender, ao mesmo tempo, à execução técnica, à tomada de decisão, à ocupação do espaço, à comunicação e à relação dos alunos com colegas e adversários. Para tornar a observação mais organizada, utilizei grelhas de registo, critérios definidos por níveis de desempenho e, sempre que possível,

o apoio do NE e do PC. A utilização de coletes, a organização da turma em grupos e a distribuição dos focos de observação entre os estagiários também facilitaram a recolha de informação.

A informação recolhida através da AD teve impacto direto na construção das UD. No voleibol, a observação em 4x4 revelou dificuldades na continuidade das jogadas, na ocupação racional do espaço e na comunicação entre colegas, o que justificou a opção por iniciar a unidade com jogos cooperativos e situações reduzidas de 2x2. No badminton, a situação de 1x1 evidenciou um predomínio de alunos em nível introdutório, com fragilidades na pega da raquete, na posição base, nos deslocamentos, nos serviços e nos batimentos fundamentais, razão pela qual a unidade se iniciou por conteúdos mais simples e estruturantes. No andebol, a observação em jogo formal 5x5 mostrou dificuldades no passe, na receção, na desmarcação, no posicionamento, na leitura do jogo e no conhecimento das regras, o que conduziu à utilização inicial de situações mais simples, centradas na circulação da bola e na criação de linhas de passe. No basquetebol, a situação de 3x3 em meio-campo revelou dificuldades na ocupação racional do espaço, na tomada de decisão e na criação de linhas de passe, o que reforçou a necessidade de recorrer a situações reduzidas e de superioridade numérica para facilitar a compreensão do jogo.

A AD ajudou-me a compreender que o planeamento apenas adquire verdadeiro significado quando assenta num conhecimento rigoroso das características dos alunos. A identificação das dificuldades, potencialidades e níveis de desempenho tornou este momento avaliativo uma base fundamental para organizar os conteúdos de forma gradual, ajustar as tarefas ao nível da turma e criar condições para aprendizagens posteriores mais consistentes.

3.4.2. Avaliação formativa

No decorrer do EP, a AF adquiriu uma função cada vez mais relevante na regulação da minha intervenção pedagógica. Com base na perspetiva de Fernandes (2019), que entende a avaliação formativa como uma ferramenta orientada para a melhoria da aprendizagem, procurei utilizá-la para acompanhar a evolução dos alunos e para ajustar o ensino às dificuldades identificadas nas aulas.

Na prática, a AF concretizou-se sobretudo através da observação contínua dos alunos e do feedback fornecido durante as tarefas. Esta observação ocorreu em exercícios técnicos, situações reduzidas, jogos formais, formas jogadas adaptadas e momentos de trabalho em grupo. Pontualmente, recorri a fichas de observação para os alunos

dispensados da prática (anexo 18), o que os manteve envolvidos na aula e os orientou para a análise dos colegas a partir de critérios previamente definidos.

Nas modalidades coletivas, a AF incidiu sobre aspetos técnicos e táticos. No voleibol, por exemplo, a observação das aulas revelou dificuldades persistentes na continuidade da jogada, na comunicação e na construção dos três contactos. Esta informação levou-me a prolongar o trabalho em situações de 2x2 e 3x3, com manutenção de regras facilitadoras, como a redução do campo, a aproximação do serviço e a atribuição de pontuação extra quando a equipa organizava a jogada com três toques. No andebol e no basquetebol, a observação das situações de jogo tornou possível ajustar a complexidade das tarefas, através de situações de superioridade numérica e de formas reduzidas de prática, com o objetivo de facilitar a criação de linhas de passe, a tomada de decisão e a ocupação racional do espaço.

No badminton, a AF revelou-se importante na gestão da evolução dos conteúdos. A observação dos deslocamentos, da posição base, dos serviços e dos batimentos fundamentais mostrou que alguns alunos necessitavam de mais tempo de prática antes da passagem para situações mais complexas. Em determinados momentos, prolonguei a consolidação dos conteúdos, com o intuito de criar bases suficientes para uma participação mais consistente nas situações de jogo e nos momentos competitivos.

Na ginástica, a AF esteve muito ligada ao acompanhamento da execução dos elementos gímnicos e da construção da composição final. Ao longo das aulas, observei aspetos como o controlo corporal, o equilíbrio, a segurança, a qualidade das ajudas, a cooperação e integração dos elementos numa sequência coerente. O feedback dado aos alunos orientou a melhoria técnica, a organização da composição, a distribuição de responsabilidades e a adaptação dos elementos às capacidades de cada aluno.

A implementação da AF revelou-se exigente, sobretudo pela necessidade de conciliar observação, gestão da turma, instrução e feedback. Nas modalidades coletivas, esta dificuldade foi mais evidente, pela simultaneidade dos comportamentos técnicos e táticos e nem sempre era possível observar todos os alunos com a mesma profundidade. Para ultrapassar esta limitação, passei a definir focos de observação mais específicos em cada aula, em vez de tentar avaliar todos os critérios ao mesmo tempo. Esta estratégia tornou a observação mais intencional e favoreceu uma utilização mais rigorosa da informação recolhida.

A AF ajudou-me a compreender que avaliar durante o processo é essencial para ensinar melhor. Ao longo do EP, esta avaliação apoiou o ajustamento das tarefas, a

redefinição de prioridades e o acompanhamento mais próximo da evolução dos alunos. Mais do que recolher informação para a classificação final, a AF passou a funcionar como uma ferramenta de apoio à aprendizagem e de regulação da minha própria intervenção pedagógica.

3.4.3. Avaliação sumativa

A AS constituiu um momento importante do processo avaliativo, ao tornar possível um balanço das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos ao longo das diferentes UD. De acordo com Fernandes (2019), esta modalidade de avaliação deve resultar da integração de múltiplas evidências recolhidas durante o processo de ensino-aprendizagem, com vista a uma apreciação rigorosa, contextualizada e justa do desempenho dos alunos.

Ao longo do EP, a AS foi realizada no final de cada UD, com recurso à observação direta do desempenho dos alunos e às grelhas de avaliação definidas pelo grupo disciplinar de EF. Estas grelhas ajudaram a organizar a observação e a garantir maior coerência na atribuição das classificações (anexo 19). No grupo disciplinar, a componente motora assumia um peso de 70%, a componente cognitiva 10% e a aptidão física 20%, enquanto a dimensão socioafetiva era considerada de forma transversal, com particular atenção ao empenho, à responsabilidade, à participação e ao cumprimento das regras.

Com o decorrer da prática pedagógica, compreendi que a AS não deveria depender exclusivamente do desempenho demonstrado na aula final de avaliação. Embora esse momento tivesse importância, a classificação passou a ser sustentada também pelas evidências recolhidas ao longo da UD, pelos registos realizados e pela evolução demonstrada. Deste modo, a AS assumiu, na maioria das situações, uma função de confirmação e sistematização das aprendizagens observadas ao longo do processo.

Nas modalidades coletivas, a AS realizou-se, sempre que possível, em situações de jogo ou em formas jogadas próximas da lógica formal da modalidade. No voleibol, a avaliação não se centrou apenas na execução técnica, mas também na comunicação, na ocupação do espaço e na continuidade da jogada. No andebol e no basquetebol, a observação incidiu sobre a aplicação dos conteúdos em contexto de jogo, com valorização da criação de linhas de passe, da tomada de decisão, da desmarcação, da finalização e da cooperação. Esta opção favoreceu uma avaliação em contextos mais próximos das exigências reais da modalidade e afastou uma leitura demasiado isolada dos gestos técnicos.

No badminton, a AS esteve articulada com os momentos finais da época desportiva desenvolvida através do MED. Para além da execução dos batimentos e deslocamentos, foram considerados a aplicação das regras, a tomada de decisão, a participação competitiva e o cumprimento dos papéis. Os registos da época desportiva favoreceram uma leitura mais completa do percurso dos alunos, ao relacionarem o desempenho final com a participação e a evolução demonstrada ao longo da UD.

Na ginástica, a AS assumiu características distintas, uma vez que a avaliação incidiu sobre a execução dos elementos gímnicos e sobre a composição final construída pelos grupos. Neste momento, foram considerados aspetos como o controlo corporal, o equilíbrio, a segurança, a qualidade dos elementos, a ligação entre movimentos, a cooperação e a organização coletiva. A composição final tornou possível observar a aplicação das aprendizagens desenvolvidas ao longo da unidade, enquanto tarefa de síntese realizada de forma mais autónoma e integrada.

Este processo revelou-se particularmente desafiante nas modalidades coletivas, pela necessidade de observar simultaneamente comportamentos técnicos, táticos e relacionais. Numa fase inicial, senti insegurança na atribuição das classificações, pelo receio de não ser suficientemente justo perante desempenhos diferentes e ritmos de aprendizagem distintos. Para ultrapassar esta dificuldade, revelou-se essencial recorrer aos critérios definidos nas grelhas, às evidências recolhidas ao longo das aulas e à discussão com o NE e com o PC.

A utilização da AS ajudou-me a desenvolver maior segurança enquanto avaliador e a compreender a importância de sustentar as classificações em múltiplas evidências. Ao longo do EP, percebi que uma avaliação mais justa resulta da articulação entre o percurso do aluno, a sua evolução, o desempenho em situação de prática e o cumprimento dos critérios definidos. Esta experiência reforçou a necessidade de encarar a AS como um momento de síntese do processo de aprendizagem e não apenas como um momento isolado de atribuição de uma classificação.

3.4.4. Autoavaliação e heteroavaliação

A autoavaliação constituiu um momento relevante do processo avaliativo, ao levar os alunos a refletirem sobre o seu desempenho, envolvimento e evolução ao longo de cada período letivo. De acordo com Santos e Maximiano (2013), este processo pode favorecer o desenvolvimento da autonomia e da responsabilização dos alunos, ao implicar a sua participação ativa na análise das aprendizagens, atitudes e comportamentos. Neste

sentido, a autoavaliação não foi entendida apenas como a indicação de uma classificação, mas como uma oportunidade para os alunos analisarem o seu percurso e confrontarem a sua percepção com os critérios de avaliação.

Ao longo do EP, a autoavaliação foi realizada no final de cada período letivo, através de formulários digitais (anexo 20). Nestes instrumentos, os alunos propunham uma classificação e justificavam a sua decisão com base nos diferentes domínios de avaliação, nomeadamente a componente motora, a componente cognitiva, a aptidão física e a dimensão socioafetiva. Esta última assumiu particular importância, pois levava os alunos a refletirem sobre aspetos como o empenho, responsabilidade, participação, cumprimento das regras, pontualidade e relação com os colegas.

Este procedimento tornou possível compreender de que forma os alunos interpretavam o seu próprio desempenho e que importância atribuíam aos diferentes critérios de avaliação. Em várias situações, revelaram uma percepção ajustada da sua classificação, ao reconhecerem as suas dificuldades, a evolução realizada e o nível de participação nas aulas. Quando existiam diferenças entre a classificação proposta pelo aluno e a classificação atribuída pelo professor, estas eram analisadas com base nas evidências recolhidas ao longo do período, como os registos das aulas, a participação, o desempenho nos momentos de avaliação e os critérios definidos pelo grupo disciplinar. A heteroavaliação complementou este processo, uma vez que os alunos tomavam conhecimento da classificação atribuída e podiam manifestar a sua concordância ou discordância relativamente à mesma. Este procedimento tornou a avaliação mais transparente e ajudou os alunos a compreender que a classificação final resultava da articulação entre diferentes dimensões da aprendizagem.

Para além da sua função avaliativa, a autoavaliação e a heteroavaliação também reforçaram a comunicação dos critérios de avaliação. As respostas dos alunos ajudaram-me a perceber como interpretavam o seu envolvimento, que aspetos valorizavam e em que domínios sentiam maiores dificuldades.

A realização destes momentos levou-me a reconhecer a importância de envolver os alunos no processo avaliativo. Ao longo do EP, verifiquei que muitos eram capazes de analisar o seu desempenho de forma consciente e próxima da avaliação realizada pelo professor. Esta experiência reforçou a necessidade de tornar os critérios claros, acessíveis e compreensíveis, no sentido de uma avaliação mais transparente, participada e formativa.

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

A minha integração na EC não se construiu apenas através das aulas lecionadas à TR, ao longo da PES, compreendi que conhecer a escola implicava participar nas suas rotinas, colaborar com diferentes intervenientes e envolver-me em iniciativas que ultrapassavam o espaço formal da aula de EF. Neste sentido, a Área 2 assumiu particular importância no meu percurso, por me proporcionar um contacto mais alargado com a realidade escolar e com as dinâmicas da comunidade educativa.

Esta participação ocorreu de forma progressiva, através do envolvimento em atividades dinamizadas pela EC, pelo Grupo de EF e pelo NE. Em cada uma destas experiências, assumi funções distintas, desde a organização de materiais e espaços até ao acompanhamento de alunos, apoio logístico e colaboração na divulgação das iniciativas realizadas (anexo 21). Neste conjunto de experiências, destaco o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, pelo contacto com o desporto adaptado e com uma atividade orientada para a inclusão. O Corta-Mato Escolar, pela responsabilidade associada à organização, controlo e supervisão da prova e a visita de estudo Xico na Serra, pelo nível de responsabilidade assumido no acompanhamento dos alunos e na gestão de uma atividade realizada fora do contexto escolar.

De acordo com as normas orientadoras do EP, a Área 2 integra o conjunto de atividades não letivas desenvolvidas ao longo da PES, com o propósito de favorecer a integração do EE na comunidade educativa e o conhecimento das diferentes dimensões da vida escolar. Estas experiências constituíram uma oportunidade para consolidar a minha presença na EC, fortalecer a relação com os alunos em contextos distintos da aula e desenvolver competências associadas à organização, comunicação, responsabilidade e colaboração.

No anexo (22), apresentam-se as atividades em que participei ao longo do EP, as funções desempenhadas e o respetivo impacto no meu desenvolvimento enquanto futuro professor de EF.

4.1. Desporto sem barreiras: uma experiência com a APD Braga

No dia 4 de dezembro, o NE dinamizou na EC uma atividade alusiva ao Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, em colaboração com a Associação Portuguesa de Deficientes de Braga. A iniciativa teve como objetivo sensibilizar os alunos para a inclusão e para a relevância do desporto adaptado, através do contacto direto com o basquetebol em cadeira de rodas e com atletas que praticam regularmente a modalidade.

A minha participação iniciou-se ainda na fase de planeamento. Em conjunto com os restantes elementos do NE, participei na definição da estrutura da atividade, no contacto com a instituição e na preparação das condições necessárias à sua concretização. No dia da iniciativa, colaborei na receção dos elementos da APD Braga, na organização inicial e na recolha de registos para posterior divulgação.

A atividade iniciou-se com a explicação do treinador sobre as principais regras da modalidade, as características das cadeiras, os custos associados ao material e o sistema de classificação dos atletas. Neste sistema, cada jogador possui uma pontuação atribuída de acordo com o seu grau de funcionalidade, pelo que a equipa não pode ultrapassar um limite máximo de pontos em campo. Posteriormente, os atletas partilharam as suas histórias pessoais, explicando as circunstâncias que originaram as suas limitações e o papel que o desporto assumiu nas suas vidas (anexo 23). Este momento revelou-se particularmente marcante, pela forma como captou a atenção dos alunos e evidenciou a dimensão humana, educativa e formativa da atividade. Numa fase posterior, os alunos foram organizados em grupos para experimentarem a modalidade. Durante esta etapa, colaborei na gestão da rotação das equipas, apoiei os alunos na adaptação às cadeiras de rodas, organizei o material e participei em algumas situações de jogo. Esta intervenção exigiu atenção constante à segurança, à organização dos grupos e ao funcionamento da atividade, uma vez que muitos alunos contactavam pela primeira vez com esta realidade.

Esta experiência teve um impacto significativo no meu desenvolvimento enquanto futuro professor de EF, sobretudo por me levar a refletir sobre a inclusão de forma mais concreta e vivenciada. O contacto com os atletas, com as suas histórias e com o lugar que o desporto adaptado ocupa nas suas vidas ajudou-me a compreender que a EF pode assumir um papel essencial na valorização da diferença e na criação de oportunidades de participação para todos. Além disso, a reação dos alunos, marcada pela surpresa perante a exigência da modalidade e pelo interesse nos testemunhos, reforçou a importância de desenvolver experiências educativas que ultrapassem a prática habitual das aulas. Esta atividade reforçou a minha sensibilidade face à inclusão, ao desporto adaptado e à responsabilidade do professor de EF na construção de contextos mais acessíveis e significativos.

4.2. Corta-Mato Escolar: uma experiência de integração

No dia 9 de janeiro, realizou-se o Corta-Mato Escolar, atividade integrada no Plano Anual de Atividades da EC e destinada aos alunos dos diferentes níveis de ensino. A

prova decorreu na zona envolvente ao Castelo de Guimarães e ao Campo de São Mamede, espaços habitualmente utilizados para esta iniciativa. A atividade envolveu o Grupo de EF e exigiu uma organização cuidada, pela dimensão do evento, pelo número de participantes e pela necessidade de garantir o correto funcionamento do percurso.

A minha participação iniciou-se antes do dia da prova, através do apoio à gestão das inscrições e na organização da informação necessária para as diferentes corridas. No dia da atividade, colaborei na montagem do percurso, na colocação de barreiras e fitas de sinalização, bem como na preparação da zona de partida e do espaço envolvente ao palco. Estas tarefas ajudaram-me a compreender a importância da preparação prévia e da distribuição clara de funções para que uma atividade desta dimensão decorra de forma organizada e segura.

Durante as provas, fiquei colocado num cruzamento do percurso que não podia ser totalmente delimitado com fitas. A minha função consistiu em orientar os alunos em competição, confirmar se seguiam o trajeto correto e verificar o cumprimento das voltas previstas. Embora esta atividade não tenha representado uma das maiores responsabilidades individuais assumidas ao longo do EP, exigiu atenção constante, comunicação clara e controlo do espaço.

Ao longo da manhã, surgiram constrangimentos associados à gestão do tempo e às condições climáticas, uma vez que a chuva levou à ausência de alguns alunos inscritos. No final, colaborei na recolha e arrumação dos materiais, encerrando a atividade em articulação com os restantes professores e elementos do NE.

Esta atividade teve particular relevância no meu processo de integração na EC, não tanto pelo nível de responsabilidade assumido, mas pelo contacto direto com todos os professores do Grupo de EF (anexo 24). Foi uma das iniciativas em que mais interagi com os docentes, ao colaborar em tarefas comuns e ao compreender melhor a forma como o grupo se organiza na preparação de eventos escolares. Neste sentido, o Corta-Mato Escolar contribuiu para desenvolver a minha capacidade de trabalho colaborativo e a compreensão das exigências logísticas associadas à organização de atividades desportivas em contexto escolar.

4.3. Xico na Serra: entre a supervisão e a gestão de imprevistos

Nos dias 10 e 11 de fevereiro, realizou-se a atividade Xico na Serra, dinamizada pelo Grupo de EF e destinada aos alunos do 12.º ano de escolaridade. Esta visita de estudo teve como finalidade proporcionar o contacto com modalidades de desportos de inverno,

bem como criar momentos de convívio e prática de atividade física fora do contexto habitual das aulas.

A minha participação iniciou-se ainda antes da realização da atividade, através da colaboração na elaboração do cartaz de divulgação dirigido aos alunos do 12.º ano. Em articulação com o NE, participei também na gestão das inscrições e autorizações dos alunos da TR, assim como na organização dos grupos para a distribuição pelos bungalows. Esta fase preparatória evidenciou a importância da organização prévia numa visita de estudo, sobretudo na definição de grupos, recolha de autorizações e preparação das informações necessárias.

No dia da partida, colaborei com os meus colegas do NE na recolha dos almoços e lanches destinados aos alunos. Após a chegada à Serra da Estrela, participei no processo de check-in, na verificação do estado dos bungalows e na distribuição das refeições. Posteriormente, acompanhei o grupo na atividade de patinagem no gelo, assumindo uma função de supervisão para garantir o cumprimento das orientações e a segurança dos alunos. Após o jantar, realizei ainda uma ronda pelos espaços de alojamento, para confirmar se tudo decorria dentro da normalidade.

No segundo dia, estava prevista a realização de atividades de ski ou snowboard, contudo devido às condições climáticas adversas, não foi possível cumprir o programa inicialmente definido, pelo que foi necessário reajustar a organização do dia. Assim, o grupo deslocou-se até à Covilhã, onde permaneceu durante algum tempo antes do regresso à escola. Esta alteração exigiu uma gestão cuidada dos horários, um acompanhamento próximo dos alunos e atenção permanente à organização do grupo.

Esta foi uma das atividades em que senti maior responsabilidade ao longo da PES. Por se tratar de uma visita de estudo de dois dias, fora do espaço escolar e com muitos alunos, exigiu supervisão contínua e atenção à organização, aos horários, aos espaços e ao comportamento dos participantes. A necessidade de ajustar o programa inicialmente previsto reforçou a importância da capacidade de resposta perante imprevistos. Esta experiência foi particularmente relevante para o desenvolvimento da minha responsabilidade, capacidade de gestão e tomada de decisão em contexto não formal, levando-me a compreender que o papel do professor de EF não se limita à dinamização da prática física, mas inclui o acompanhamento dos alunos em situações que exigem cuidado, controlo e disponibilidade.

5. Área 3. Desenvolvimento Profissional

5.1. Estudo: Desenvolvimento físico-motor, cognitivo, psicológico e social de alunos de secundário durante o ensino do badminton através do Modelo de Educação Desportiva

5.1.1. Resumo

O presente estudo analisou a perceção dos alunos quanto ao impacto das estratégias pedagógicas aplicadas numa Unidade Didática (UD) de badminton, lecionada através do Modelo de Educação Desportiva (MED), no desenvolvimento dos domínios físico-motor, cognitivo, psicológico e social. Examinou-se igualmente a possível relação entre as experiências proporcionadas pelas estratégias pedagógicas implementadas e o desenvolvimento dos diferentes domínios de aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física (EF). Os participantes incluíram um Estudante Estagiário (EE) de 22 anos e a turma residente do 12.º ano do curso de Línguas e Humanidades, composta por 20 alunos (15 raparigas; 5 rapazes) com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos. A recolha de dados realizou-se através de entrevistas semiestruturadas conduzidas pelo EE em contexto escolar. As entrevistas foram gravadas em formato áudio, transcritas e posteriormente analisadas através de Análise Temática, o que permitiu identificar temas e categorias emergentes associados às perceções dos alunos relativamente às experiências vividas ao longo da UD. Os resultados evidenciaram o impacto positivo das estratégias pedagógicas implementadas sobre seu envolvimento e desenvolvimento durante as aulas. Ao nível psicológico, destacaram-se melhorias na motivação, confiança, empenho e interesse pela disciplina de EF. No domínio social, os alunos referiram um fortalecimento da cooperação, do espírito de equipa, das relações interpessoais e da capacidade de lidar com a vitória e a derrota. Relativamente ao domínio cognitivo, os participantes salientaram uma melhor compreensão das regras, da componente tática e das situações de jogo. Já no domínio físico-motor, os alunos reconheceram evolução das capacidades motoras e maior participação nas tarefas propostas. Os resultados sugerem que a utilização do MED no ensino do badminton poderá contribuir para a criação de experiências pedagógicas mais participativas, motivadoras e significativas, favorecendo o desenvolvimento integrado dos diferentes domínios de aprendizagem dos alunos nas aulas de EF.

Palavras-chave: Compromisso, Cooperação, Educação física, Modelos pedagógicos, Participação ativa.

5.1.2. Abstract

The present study analysed students' perceptions regarding the impact of pedagogical strategies implemented during a Badminton Teaching Unit taught through the Sport Education Model, particularly in relation to the development of the physical-motor, cognitive, psychological, and social domains. Additionally, the study sought to understand the possible relationship between the pedagogical experiences provided throughout the unit and students' perceptions of their learning and development in Physical Education classes. The participants included a 22-year-old student intern and the resident cohort 12th-grade Languages and Humanities class composed of 20 students. Five students were selected to participate in the study according to different levels of participation, performance, and engagement in class. Data collection was conducted through semi-structured interviews carried out by the preservice teacher within the school context. The interviews were audio-recorded, transcribed, and subsequently analysed through Thematic Analysis, allowing the identification of themes and categories related to students' experiences and perceptions throughout the Teaching Unit. The results showed that students perceived the pedagogical strategies associated with the SEM as positive and meaningful for their development in different learning domains. Within the psychological domain, students highlighted increases in motivation, confidence, engagement, and interest in Physical Education. In the social domain, participants emphasised improvements in cooperation, teamwork, interpersonal relationships, and the ability to deal with winning and losing situations. Regarding the cognitive domain, students reported a better understanding of rules, tactical awareness, and decision-making during gameplay. In the physical-motor domain, participants recognised improvements in motor skills, game performance, and active participation in class tasks. Overall, the findings suggest that the implementation of the Sport Education Model in Badminton may contribute to more meaningful, participative, and motivating learning experiences, while supporting the integrated development of students across multiple learning domains in Physical Education.

Keywords: Engagement, Cooperation, Physical education, Pedagogical models, Active participation.

5.1.3. Introdução

A EF assume um papel relevante no desenvolvimento integral dos alunos, ao nível das competências físico-motoras, cognitivas, psicológicas e sociais (Bailey et al., 2009;

UNESCO, 2015). Neste sentido, as atuais perspectivas pedagógicas defendem a criação de ambientes de aprendizagem significativos, participativos e ajustados às características dos alunos, com a intenção de valorizar a participação ativa, no processo de ensino-aprendizagem (Casey & Goodyear, 2015; Farias & Mesquita, 2024). Paralelamente, a literatura tem vindo a evidenciar a importância de abordagens centradas no aluno, capazes de promover a inclusão, a cooperação, a autonomia e o desenvolvimento multidimensional das aprendizagens (Metzler, 2017). Apesar deste enquadramento, o contexto da EF, continua frequentemente associado a dificuldades relacionadas com a motivação dos alunos, o reduzido envolvimento nas tarefas, a heterogeneidade dos níveis de desempenho e a fragilidade das relações interpessoais estabelecidas entre colegas, fatores que podem comprometer a qualidade das experiências vividas nas aulas (Farias et al., 2018).

Na turma onde decorreu o presente estudo verificavam-se algumas destas dificuldades, nomeadamente baixos níveis de motivação e empenho, reduzido conhecimento da modalidade, dificuldades ao nível da participação em jogo e relações pouco consistentes entre alguns colegas. Perante esta realidade, tornou-se necessário recorrer a estratégias pedagógicas capazes de aumentar o envolvimento dos alunos nas aulas e proporcionar experiências de aprendizagem mais participativas, significativas e ajustadas à realidade da turma. O badminton por despertar interesse na maioria dos alunos, constituiu uma oportunidade para implementar uma abordagem pedagógica distinta. Neste contexto, optou-se pela aplicação do MED, modelo instrucional centrado no aluno que procura proporcionar experiências desportivas autênticas, participativas e inclusivas através da afiliação persistente, competição formal, papéis, registos estatísticos e evento culminante (Siedentop et al., 2019).

A implementação de modelos centrados no aluno, como o MED, exige organização pedagógica e reflexão contínua sobre o modo como as estratégias influenciam as experiências e aprendizagens dos alunos (Hastie et al., 2011). Diferentes estudos têm demonstrado o potencial do MED na promoção de aprendizagens nos domínios físico-motor, cognitivo, psicológico e social, através de contextos mais colaborativos, inclusivos e participativos (Evangelio et al., 2018; Hastie & Wallhead, 2016). Neste enquadramento, o presente estudo surgiu da necessidade de compreender de que forma as experiências proporcionadas ao longo da UD de badminton foram percebidas pelos alunos e como estas se relacionaram com o seu desenvolvimento nos diferentes domínios de aprendizagem. Este processo constituiu uma oportunidade para

aprofundar a intervenção pedagógica do EE e compreender melhor o potencial e os desafios da implementação de pedagogias centradas no aluno em contexto real de ensino.

5.1.4. Revisão da literatura

O anexo 25 apresenta a síntese dos artigos utilizados na revisão da literatura. Esta revisão centrou-se em estudos de revisão e investigações sobre o MED, com o objetivo de compreender de que forma este modelo tem sido associado ao desenvolvimento dos alunos nos domínios físico-motor, cognitivo, psicológico e social. A investigação sobre este modelo tem crescido de forma significativa, devido ao interesse em perceber o impacto das suas características pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem em EF. Segundo Hastie et al. (2011), os estudos mais recentes passaram a valorizar não apenas a estrutura do modelo, mas também as experiências dos alunos, as respostas motivacionais e os efeitos educativos da participação em UD's organizadas através do MED.

Apesar do potencial pedagógico dos modelos centrados no aluno, a sua implementação em contexto real de ensino não constitui um processo simples nem automático. Silva et al. (2021) identificaram três grandes tipos de constrangimentos na implementação destes modelos por professores em formação ou em início de carreira: dificuldades relacionadas com o professor, dificuldades associadas aos alunos e constrangimentos externos ao processo de ensino. Entre os principais desafios destacam-se a gestão das dinâmicas de grupo, organização de equipas, a mediação das interações, transferência gradual de responsabilidade e a resistência inicial de alunos. Os autores defendem ainda que a formação de professores deve preparar melhor os futuros docentes para gerir interações cooperativas, desenhar tarefas ajustadas e apoiar progressivamente a autonomia dos alunos.

No domínio físico-motor, a literatura tem associado o MED à melhoria da competência motora, do desempenho em jogo e da execução técnico-tática, embora os resultados não sejam sempre uniformes. Evangelio et al. (2018), concluíram que o MED tem sido aplicado em diferentes níveis de ensino e contextos desportivos, com contributos nos domínios físico, social, cognitivo e afetivo. Os autores referem que o modelo tem revelado impacto positivo no desenvolvimento de habilidades motoras, conhecimento técnico-tático e valores associados à prática desportiva, embora sublinhem que a sua implementação exige formação específica do professor.

No domínio cognitivo, os estudos destacam o desenvolvimento da compreensão do jogo, da tomada de decisão, do conhecimento tático e da capacidade de interpretar

situações de prática. Farias et al. (2015) demonstraram que uma unidade estruturada através do MED, quando associada a tarefas centradas nos problemas do jogo, pode favorecer a relação entre compreensão tática e desempenho em jogo. Esta ideia é coerente com Araújo et al. (2014) que defendem que a análise da aprendizagem no MED deve considerar não apenas os resultados finais, mas também o controlo do processo de ensino-aprendizagem, o tempo de prática, o papel dos alunos nas tarefas e a qualidade das experiências proporcionadas. Assim, o desenvolvimento cognitivo no MED depende da forma como o professor estrutura tarefas, promove reflexão, organiza papéis e cria oportunidades para os alunos compreenderem o jogo e tomarem decisões mais ajustadas.

Ao nível psicológico, a literatura tem evidenciado contributos do MED na motivação, no compromisso, na responsabilidade e no envolvimento dos alunos nas aulas de EF. Bessa et al. (2020), verificaram melhorias significativas na responsabilidade pessoal e social dos alunos envolvidos em unidades didáticas estruturadas através do MED. Segundo os autores, a organização da aprendizagem em equipas, a existência de objetivos coletivos e a participação em tarefas com significado competitivo favoreceram maior compromisso dos alunos com as atividades desenvolvidas.

Relativamente ao domínio social, a literatura evidencia contributos do MED ao nível da cooperação, das relações interpessoais, da responsabilidade coletiva e do sentido de pertença ao grupo. Harvey et al. (2014) referem que características como a afiliação persistente, os papéis e a competição formal podem favorecer o respeito, o fair play e a cooperação, desde que estas experiências sejam pedagogicamente orientadas pelo professor. Também Hastie e Wallhead (2016) destacam que as equipas permanentes e experiências desportivas autênticas tendem a favorecer o envolvimento, o sentimento de pertença e a qualidade das interações.

Apesar dos contributos identificados, a literatura evidencia igualmente algumas limitações associadas à implementação e investigação do MED. Araújo et al. (2014) referem que os resultados da aprendizagem podem variar em função do género, do nível de habilidade dos alunos, do tempo de prática e da forma como o processo de ensino-aprendizagem é estruturado. Alertam ainda para a necessidade de preparar os alunos que assumem funções de liderança, uma vez que dificuldades no conhecimento do conteúdo ou na gestão da equipa podem influenciar a aprendizagem dos colegas. De forma complementar, Fernández-Río e Iglesias (2024), numa *umbrella review* sobre modelos pedagógicos em EF, reforçam que estes modelos apresentam evidência favorável no desenvolvimento dos alunos em diferentes domínios, embora persistam fragilidades

relacionadas com a duração das intervenções, fidelidade de implementação, tempo de prática e desempenho dos alunos em funções de liderança. De igual forma, Bessa et al. (2021) destacam que muitos estudos recorrem a desenhos de investigação baseados em comparações pré e pós-intervenção, centrando-se sobretudo nos resultados finais da aprendizagem. Segundo os autores, esta tendência limita a compreensão das experiências vividas pelos alunos e das dinâmicas pedagógicas desenvolvidas ao longo da implementação do modelo.

Neste enquadramento, a literatura sustenta a relevância do MED para o desenvolvimento dos alunos em diferentes domínios, mas evidencia também a necessidade de aprofundar a compreensão das experiências vividas pelos próprios alunos em contextos reais de ensino. Esta necessidade é reforçada por Silva et al. (2021), que indicam que estudos mais longos, com inclusão da perspetiva dos alunos poderão contribuir para uma compreensão mais completa da implementação de modelos centrados no aluno. Assim, o presente estudo procura contribuir para esta lacuna ao analisar a perspetiva dos alunos relativamente às experiências vividas numa UD de badminton lecionada através do MED e à forma como estas se relacionaram com o seu desenvolvimento físico-motor, cognitivo, psicológico e social.

5.1.5. Objetivo do estudo

O presente estudo teve como objetivo compreender a perspetiva dos alunos relativamente às experiências vividas ao longo da unidade e o seu desenvolvimento nos domínios físico-motor, cognitivo, psicológico e social numa UD de badminton através do MED.

5.1.6. Metodologia

Contexto e participantes

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. A investigação decorreu numa escola do norte de Portugal, tendo como contexto de intervenção a turma residente do EE.

Participaram neste estudo 20 alunos do 12.º ano de escolaridade, pertencentes ao curso de Línguas e Humanidades, sendo 5 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos. Os alunos participaram numa UD de badminton constituída por 8 aulas de 90 minutos, lecionadas ao longo do 2.º período.

A organização das equipas teve por base critérios os níveis de desempenho, empenho e motivação dos alunos, com o objetivo de garantir maior equilíbrio entre os grupos e experiências de participação ajustadas à turma. Neste sentido, foram constituídos dois grupos de sete elementos e um grupo de seis elementos. Ao longo da unidade, participaram em diferentes tarefas de aprendizagem, situações de jogo e momentos de competição formal associados à época desportiva.

Com o objetivo de clarificar as principais características organizacionais e pedagógicas adotadas ao longo da unidade, o anexo (26) apresenta os elementos estruturantes da intervenção desenvolvida através do MED, nomeadamente a afiliação persistente, a competição formal, o sistema de pontuação e classificação, os diferentes papéis atribuídos aos alunos e as estratégias pedagógicas. De um modo geral, o EE assumiu a organização pedagógica da unidade e a estruturação das tarefas de aprendizagem, enquanto os alunos participaram na gestão da competição, arbitragem, registo dos resultados e organização interna das equipas. A explicitação é revelante para compreender os resultados, uma vez que várias perceções dos alunos nas entrevistas se relacionam com os diferentes elementos do modelo.

5.1.7. Recolha de dados

A recolha de dados deste estudo realizou-se através de entrevistas semiestruturadas efetuadas aos alunos após o término da UD. As entrevistas decorreram em contexto escolar, num ambiente tranquilo e adequado à partilha de opiniões e experiências. Foram realizados dois momentos de entrevista em grupo: uma primeira entrevista com duas alunas e uma segunda entrevista com dois alunos e uma aluna, totalizando cinco participantes a seleção dos participantes teve em consideração critérios como a participação nas aulas, o interesse pela disciplina e a capacidade de refletir criticamente sobre as experiências vividas na UD. Antes da realização das entrevistas, os participantes foram informados acerca dos objetivos do estudo e tiveram acesso prévio às questões do guião, com o intuito de se familiarizarem com os temas abordados. As entrevistas tiveram uma duração aproximada de 40 minutos e foram gravadas em áudio através do telemóvel do EE, mediante consentimento dos participantes.

O guião das entrevistas (anexo 27) foi construído de acordo com os objetivos do estudo e organizou-se em torno de diferentes temas, nomeadamente: visão dos alunos sobre a EF, experiências vividas na UD, perceção do desenvolvimento nos domínios físico-motor, cognitivo, psicológico e social, relação entre as pedagogias utilizadas e o

desenvolvimento desses domínios, bem como o impacto global da experiência vivida na unidade. As questões colocadas permitiram recolher testemunhos relacionados com a motivação, participação, cooperação, responsabilidade, aprendizagem da modalidade, tomada de decisão e relações interpessoais. Com a finalidade de compreender as experiências e perceções dos alunos ao longo da unidade, foram colocadas questões como: “Como percebes que aprendeste alguma coisa na modalidade?”, “Como foi para ti estar sempre na mesma equipa durante a unidade?” e “Que aspetos desta forma de trabalhar achas que contribuíram mais para a tua aprendizagem? Porquê?”. Após a recolha dos dados, as entrevistas foram transcritas com recurso à ferramenta digital TurboScribe.

5.1.8. Análise de dados

Os dados recolhidos através das entrevistas foram posteriormente analisados segundo os princípios da análise temática (Braun & Clarke, 2006). Este processo permitiu identificar, organizar e interpretar padrões de significado presentes nos testemunhos dos alunos, de acordo com os objetivos definidos para o estudo e com as experiências vividas ao longo da intervenção pedagógica.

Numa fase inicial, procedeu-se à leitura detalhada das transcrições, com o objetivo de compreender globalmente os discursos dos participantes e identificar ideias relacionadas com as experiências vividas durante as aulas. Posteriormente, realizou-se a codificação dos excertos considerados mais relevantes, tendo em conta a sua relação com o MED e com os domínios analisados no estudo.

Após o processo de codificação, os dados foram organizados em diferentes temas e categorias, permitindo estruturar a informação de acordo com os significados atribuídos pelos participantes às experiências vividas ao longo da unidade. A análise deu origem a uma tabela de análise temática (anexo 28), composta pelos temas, categorias de 1.^a e 2.^a ordem, códigos, excertos e notas analíticas, de forma a facilitar a interpretação e sistematização dos dados recolhidos.

Os excertos utilizados na análise foram transcritos de forma original, de modo a respeitar integralmente a linguagem utilizada pelos alunos, com o objetivo de preservar os significados atribuídos pelos participantes às experiências relatadas. Para assegurar o anonimato e a confidencialidade, os participantes foram identificados através de códigos alfanuméricos (A1, A2, A3, A4 e A5), de modo a respeitar os princípios éticos inerentes à investigação em contexto educativo.

5.1.9. Resultados

Os resultados encontram-se organizados de acordo com os quatro domínios de desenvolvimento definidos no estudo: social, psicológico, cognitivo e físico-motor. Dentro de cada domínio, os resultados são apresentados a partir dos significados atribuídos pelos alunos às experiências vividas ao longo da UD de badminton.

Desenvolvimento social: cooperação pedagógica, pertença e expansão das relações interpessoais

As dinâmicas de cooperação e as relações interpessoais constituíram dos aspetos mais valorizados pelos alunos ao longo da UD. Os participantes destacaram frequentemente situações de ajuda, correção e aprendizagem entre colegas durante as tarefas propostas.

A1 referiu: *“E até porque nós ajudámos uns aos outros. Às vezes a explicar, fazemos desta forma porque é mais fácil para ti.”*, enquanto A3 afirmou: *“Se alguém não conseguia fazer logo, nós tentávamos ajudar e explicar melhor.”* Os alunos reconheceram igualmente que a aprendizagem não dependia apenas da intervenção do professor. Neste sentido, A1 afirmou: *“Nós não precisávamos só do professor. Tínhamos uns aos outros, então um conseguia corrigir o outro.”* Já A3 referiu: *“na nossa equipa, nós corrigíamos uns aos outros.”*

As relações interpessoais surgiram também associadas à constituição de equipas com colegas que habitualmente não interagiam entre si. A1 afirmou que *“a formação das equipas, de grupos diferentes misturados fez com que nós percebêssemos que as outras pessoas também dão para serem encaixadas no dia-a-dia.”* De forma semelhante, A5 destacou: *“Porque aliás, nunca tentámos falar e depois conhecíamos e dávamos bem.”* Os participantes referiram que o facto de permanecerem na mesma equipa ao longo da unidade favoreceu novas interações sociais dentro da turma.

Os participantes reconheceram igualmente que as relações construídas durante as aulas se prolongaram para outros contextos escolares. A1 afirmou: *“E a mesma ajuda que surgiu nas aulas de física, quando alguém não se saía assim tão bem, também surgiu fora dela, tipo, quando estávamos em aulas e alguém não estava a perceber uma coisa ou outra, nós já tínhamos mais pessoas para falar, para explicar a matéria, pessoas que antes, se calhar, não falaríamos.”* Já A2 referiu: *“Porque falava-se também fora da aula. Até nas aulas sem ser de Educação Física se falava das equipas, das camisolas, contra*

quem é que queríamos jogar.” Os alunos associaram as relações desenvolvidas durante a unidade à continuidade das interações sociais fora das aulas de EF.

Os alunos valorizaram ainda a participação coletiva no funcionamento das equipas e o facto de todos desempenharem uma função durante as aulas. A1 afirmou: *“nós todos tínhamos uma função e todos tínhamos que implementar essa função”*, enquanto A2 referiu: *“toda a gente tinha uma função e isso fazia com que ninguém ficasse parado.”*

Por fim, os participantes relacionaram a continuidade das equipas com um maior sentimento de pertença e identificação coletiva. Neste sentido, A1 destacou: *“Nós começámos a sentir mais a equipa como nossa.”* Já A4 referiu: *“deixámos de ser individuais e passámos a ser mais em equipa.”*

Desenvolvimento psicológico: competição formal, compromisso e significado atribuído à participação

No domínio psicológico, os alunos associaram frequentemente a experiência vivida durante a unidade a maiores níveis de motivação, compromisso e envolvimento nas atividades propostas. A existência de objetivos coletivos e de uma competição formal organizada surgiu frequentemente associada ao significado atribuído à participação nas aulas.

A3 referiu: *“Porque tínhamos uma motivação, não estávamos a jogar só porque sim, estávamos a contar para alguma coisa [campeonato]. Tínhamos um objetivo que queríamos cumprir [pontuar].”* De forma semelhante, A4 afirmou: *“No fim, víamos o que cada um fazia, quem ganhava nos exercícios, quem ganhava nos jogos, e contava para alguma coisa, não era como se estivéssemos só a jogar.”* O mesmo aluno referiu ainda: *“Eu fui mais no plano de equipa, era ganhar para depois a nossa equipa ganhar. Queríamos que a equipa ganhasse.”*

Os participantes relacionaram igualmente o formato da unidade com maior interesse pelas aulas e pela modalidade. A1 referiu: *“É uma coisa gira, tipo estávamos todos empenhados, gostávamos todos de jogar e de vir às aulas.”* A2 acrescentou: *“Começou-me a interessar mais mesmo [aulas].”*

Ao nível da confiança, os alunos associaram a evolução das aprendizagens à perceção de maior competência durante as situações de jogo. Neste sentido, A4 afirmou: *“Sentia-me mais confiante no jogo porque fiz os exercícios.”*

Os discursos evidenciaram também capacidade para lidar com situações de insucesso associadas ao contexto competitivo. A3 referiu: *“Pensava que não ganhei este, mas ganho no próximo. Pensava sempre no próximo. E pude melhorar.”*

Os alunos reconheceram que o desempenho de papéis a maior responsabilidade e compromisso individual. A1 afirmou: *“Eu como capitã sentia-me muito responsável, estava-me a sentir assim, muito importante.”* De forma semelhante, A2 referiu: *“E temos responsabilidade porque a pontuação daquele jogo, se for mal arbitrada, vai ser injusto para algum dos lados.”*

Desenvolvimento cognitivo: leitura do jogo, antecipação e tomada de decisão

No domínio cognitivo, os alunos evidenciaram aprendizagens relacionadas com a compreensão do jogo, antecipação das ações, tomada de decisão e compreensão das regras da modalidade.

Relativamente à leitura do jogo e antecipação das ações do adversário, A1 afirmou: *“Se ele vinha mais para a frente, nós já percebíamos o que podia acontecer.”* De forma semelhante, A3 referiu: *“Nós conseguimos ter uma melhor noção de que temos de fazer [batimento adequado] para certas circunstâncias.”*

Os alunos reconheceram igualmente alterações na forma como tomavam decisões durante as situações de prática. Neste sentido, A1 afirmou: *“Conseguíamos responder de uma maneira em que seja mais vantajoso para nós.”* Já A4 completou: *“pensávamos mais antes de bater.”*

Os alunos reconheceram aplicação das aprendizagens desenvolvidas nos exercícios às situações reais de jogo. A3 referiu: *“Sim, porque já tínhamos aprendido mais coisas [conteúdos] e sabíamos jogar melhor.”* De forma semelhante, A4 afirmou: *“Os exercícios ajudavam depois no jogo porque já sabíamos o que fazer.”*

Relativamente à compreensão das regras e da lógica da modalidade, os participantes associaram o desempenho de papéis a maior conhecimento do jogo. A1 afirmou: *“Porque como árbitro tens de perceber as regras todas.”* Já A2 referiu: *“Aprendíamos melhor as regras porque depois também tínhamos de arbitrar.”*

Por fim, alguns alunos reconheceram alterações na intencionalidade das ações realizadas durante a prática. A5 destacou: *“No início batíamos só por bater, depois já tentávamos perceber melhor o que fazer [batimentos intencionais].”*

Desenvolvimento físico-motor: adaptação motora, deslocamentos e resposta às exigências do jogo

No domínio físico-motor, os alunos identificaram aprendizagens relacionadas com os deslocamentos, coordenação motora, velocidade de reação e adaptação às exigências físicas da modalidade.

Relativamente à velocidade de reação às situações de jogo, A2 afirmou: *“Conseguimos responder mais rápido aos ataques ou então às defesas.”*

Os alunos destacaram igualmente aprendizagens relacionadas a coordenação motora associada à manipulação da raquete e com os deslocamentos. A3 referiu: *“Nós conseguimos movimentar-nos mais da esquerda para a direita com a raquete para responder melhor ou ir mais rápido e tudo.”* De forma semelhante, A2 afirmou: *“Se nós estamos mais para a frente e mandam um passo longo, nós temos que ir para trás e ser rápidos, porque senão não chegamos a tempo.”*

Alguns participantes reconheceram ainda alterações relacionadas com a adaptação às exigências de resistência e velocidade de reação da modalidade. Neste sentido, A3 referiu: *“(…) na parte da resistência, como estávamos ainda a começar a dar esta modalidade, acabámos a ficar mais cansados, porque não estávamos habituados (...) e agora no final conseguimos ser mais rápidos a reagir a certos lances”.*

5.1.10. Discussão

Os resultados do presente estudo evidenciaram perceções globalmente positivas dos alunos relativamente às experiências vividas ao longo da UD, particularmente ao nível do envolvimento nas aulas, da cooperação entre colegas, da responsabilidade individual e coletiva e da compreensão do jogo. De forma geral, os alunos associaram estas mudanças às características do MED implementadas ao longo da unidade, nomeadamente à organização em equipas permanentes, à competição formal, aos registos estatísticos e à existência de objetivos coletivos comuns. Estes resultados aproximam-se de Bessa et al. (2020), que identificaram melhorias no compromisso, responsabilidade e participação dos alunos em contextos estruturados através do MED, bem como de Hastie e Wallhead (2016), que destacam o aumento do entusiasmo, compromisso e sentimento de pertença dos alunos.

Um dos aspetos mais relevantes evidenciados pelos alunos relacionou-se com a transformação das relações interpessoais ao longo da unidade. Tendo em conta as características iniciais da turma, marcada pela existência de grupos relativamente fechados e por reduzidas interações entre alguns alunos, os testemunhos sugerem que a permanência das equipas favoreceu a aproximação entre colegas, os alunos referiram que

passaram a comunicar e a colaborar com colegas com quem anteriormente quase não interagiam, inclusive fora da disciplina. É possível que a continuidade das equipas, associada à partilha de objetivos comuns, responsabilidades coletivas e experiências prolongadas de cooperação, tenha favorecido este processo de aproximação social. Este resultado assume particular relevância, uma vez que demonstra que as experiências vividas ultrapassaram o espaço formal da aula e influenciaram as dinâmicas relacionais da turma. Harvey et al. (2014) referem que características como a afiliação persistente e a cooperação associadas ao MED podem contribuir para o desenvolvimento das relações interpessoais, do respeito pelos colegas e do fair play. De igual forma, Hastie et al. (2011) defendem que o modelo proporciona experiências desportivas mais significativas e socialmente inclusivas, favorecendo o sentimento de pertença ao grupo.

Outro aspeto frequentemente referido pelos alunos relacionou-se com a cooperação pedagógica e a ajuda entre colegas durante as situações de aprendizagem. Os testemunhos evidenciaram momentos de entreajuda, correção entre pares e adaptação das explicações às dificuldades dos colegas, o que revelou preocupação em facilitar a aprendizagem dos diferentes elementos da equipa. A necessidade de contribuir para o desempenho coletivo poderá ter favorecido estes comportamentos cooperativos. Contudo, é importante reconhecer que este tipo de interações não emerge automaticamente da simples organização dos alunos em equipas. Tal como referem Harvey et al. (2014), o desenvolvimento de comportamentos cooperativos e socialmente responsáveis depende da mediação pedagógica realizada pelo professor e da criação de contextos que valorizem efetivamente a participação e a colaboração entre os alunos. Neste sentido, é possível que o acompanhamento contínuo realizado ao longo da unidade, associado à necessidade de as equipas funcionarem de forma coletiva, tenha favorecido a emergência destas dinâmicas de cooperação pedagógica.

A participação funcional dentro das equipas surgiu igualmente como um elemento relevante nas experiências relatadas pelos alunos. Os participantes valorizaram o facto de todos desempenharem uma função durante as aulas, referindo que isso reduzia situações de exclusão e aumentava o envolvimento coletivo nas tarefas propostas. É possível que a distribuição de papéis e responsabilidades tenha contribuído para uma maior perceção de utilidade e importância individual dentro da equipa. Além disso, os papéis desempenhados permitiram aos alunos experienciar formas distintas de participação para além da execução motora. Este resultado parece aproximar-se das ideias defendidas por Hastie e Wallhead (2016), ao referirem que o MED tende a promover contextos de

aprendizagem mais inclusivos, nos quais os alunos participam de forma mais significativa e responsável nas diferentes dimensões da aula.

A competição formal e os registos estatísticos assumiram igualmente um papel relevante na experiência vivida pelos alunos, contrariamente a uma perspetiva centrada exclusivamente no resultado, os testemunhos sugerem que a competição funcionou sobretudo como um elemento que potencializou o empenho, a participação e o compromisso perante a equipa. A organização da unidade em formato de campeonato, associada aos registos e à classificação das equipas, parece ter atribuído maior significado à participação e aumentado o sentido de responsabilidade relativamente ao contributo individual para o grupo. Tendo em conta os baixos níveis iniciais de motivação evidenciados pela turma, é possível que a estrutura competitiva implementada tenha contribuído para aumentar o interesse dos alunos pelas atividades propostas e pela própria modalidade. Estes resultados aproximam-se das conclusões de Hastie e Wallhead (2016), que referem que o MED contribui para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do compromisso dos alunos com a aprendizagem.

Ao nível psicológico, os alunos destacaram igualmente o aumento da confiança durante as situações de prática e a capacidade para lidar com situações de sucesso e insucesso associadas à competição. Os testemunhos sugerem que a evolução das aprendizagens contribuiu para uma maior perceção de competência durante o jogo. Simultaneamente, a estrutura competitiva implementada pode ter favorecido uma interpretação mais positiva da derrota e do erro, entendidos pelos alunos como oportunidades de melhoria e progressão. Estes resultados encontram-se alinhados com Evangelio et al. (2018), que identificaram melhorias ao nível da motivação, do envolvimento e da competência percebida em contextos de aplicação do modelo.

Relativamente ao domínio cognitivo, os alunos referiram melhorias associadas à compreensão das regras, da lógica do jogo e da tomada de decisão durante as situações de prática. A participação contínua em situações jogadas, associada às dinâmicas coletivas desenvolvidas ao longo da unidade, contribuíram para uma compreensão mais consciente das ações realizadas em jogo. É possível que o recurso a formas jogadas reduzidas, ao questionamento e à participação em situações competitivas tenha favorecido maior atenção às decisões tomadas e às ações dos colegas e adversários. É possível que esta estratégia tenha contribuído para os resultados identificados ao nível da compreensão tática e da tomada de decisão. Os resultados encontram-se alinhados com Farias et al. (2015), que verificaram melhorias na compreensão tática, na tomada de

decisão e na participação dos alunos em unidades didáticas estruturadas através do MED. A arbitragem também contribuiu para a compreensão das regras e da lógica da modalidade, uma vez que exigia maior atenção às situações de jogo e à tomada de decisão. Assim, os papéis desempenhados pelos alunos não funcionaram apenas como elementos organizativos, mas como oportunidades de aprendizagem. Esta ideia vai ao encontro de Araújo et al. (2014), que defendem que o desenvolvimento cognitivo no MED depende não apenas da participação em competição, mas também da forma como o professor organiza tarefas e se cria oportunidades de participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

No domínio físico-motor, os alunos reconheceram melhorias ao nível dos deslocamentos, da coordenação motora, da velocidade de reação e da adaptação às exigências físicas da modalidade. Os testemunhos sugerem que a participação frequente em situações de jogo e a necessidade de responder às trajetórias do volante poderão ter contribuído para uma maior adaptação motora. A repetição contextualizada das ações técnicas foi associada ao desenvolvimento dos deslocamentos e da manipulação da raquete. Estes resultados corroboram Evangelio et al. (2018), que identificaram contributos positivos do MED ao nível das habilidades motoras e da competência desportiva dos alunos. Contudo, importa interpretar estes resultados com prudência, uma vez que o estudo se centrou nas perceções dos alunos relativamente às aprendizagens desenvolvidas, não recorrendo a medidas objetivas de avaliação do desempenho físico-motor.

Importa salientar que as características do modelo parecem ter funcionado de forma complementar. Embora as equipas permanentes, a competição formal e os registos estatísticos tenham sido os elementos mais marcantes nas entrevistas, os papéis, o evento culminante e o *vlog* também contribuíram para diversificar as experiências. Neste sentido, os resultados sugerem que o impacto do MED não resulta de uma característica isolada do modelo, mas da articulação entre diferentes estratégias pedagógicas organizadas em torno de uma experiência desportiva mais autêntica, participativa e significativa para os alunos.

De uma forma geral, os resultados encontram-se em consonância com a literatura analisada, o que reforça o potencial do MED na criação de ambientes de aprendizagem participativos, inclusivos e significativos em EF.

5.1.11. Conclusões

Os resultados do presente estudo evidenciaram percepções globalmente positivas dos alunos relativamente às estratégias pedagógicas implementadas através do MED. De forma geral, os participantes associaram a experiência vivida ao aumento da motivação, do envolvimento e do interesse nas aulas de EF, bem como a aprendizagens nos domínios físico-motor, cognitivo, psicológico e social.

As características do modelo, como as equipas permanentes, a competição formal, os registos, os papéis e os objetivos coletivos, parecem ter contribuído para experiências de aprendizagem mais participativas e ajustadas à turma.

Tendo em conta as características iniciais da turma, marcadas por baixos níveis de motivação, reduzidas interações entre alguns colegas e dificuldades de envolvimento, os resultados sugerem que o modelo contribuiu para transformar positivamente a experiência dos alunos na disciplina. Para além das aprendizagens associadas à modalidade, os alunos valorizaram a cooperação, o sentimento de pertença, a responsabilidade e a participação nas dinâmicas coletivas.

Este estudo reforçou a importância de adaptar as estratégias pedagógicas ao contexto e de valorizar modelos centrados no aluno, capazes de promover experiências mais autênticas e significativas em EF. Para o EE, o processo constituiu uma oportunidade de aprofundar a intervenção pedagógica e compreender melhor o potencial e a complexidade implementação do MED em contexto real de ensino.

Apesar dos contributos identificados, importa reconhecer algumas limitações do estudo, nomeadamente o reduzido número

de participantes entrevistados, a realização da investigação apenas numa turma e a implementação do estudo numa única modalidade. Para além disso, os resultados baseiam-se exclusivamente nas percepções dos alunos, o que não permite estabelecer relações causais diretas entre a implementação do modelo e os resultados identificados. Ainda assim, os dados reforçam a relevância de continuar a investigar modelos pedagógicos centrados no aluno, particularmente em contextos reais de ensino e a partir da perspetiva dos próprios alunos, de forma a valorizar a compreensão das experiências vividas ao longo das aulas de EF.

5.1.12. Referências bibliográficas

- Araújo, R., Mesquita, I., & Hastie, P. A. (2014). Review of the status of learning in research on sport education: Future research and practice. *Journal of Sports Science and Medicine*, 13(4), 846–858.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., Pearce, G., & Group, B. P. E. a. S. P. S. I. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Bessa, C., Hastie, P., Ramos, A., & Mesquita, I. (2021). What actually differs between traditional teaching and sport education in students' learning outcomes? A critical systematic review. *Journal of Sports Science and Medicine*, 20(1), 110–125. <https://doi.org/10.52082/jssm.2021.110>
- Bessa, C., Hastie, P., Rosado, A., & Mesquita, I. (2020). Differences between sport education and traditional teaching in developing students' engagement and responsibility. *Journal of Physical Education and Sport*, 20(6), 3536–3545. <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.06477>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56–72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., González-Víllora, S., & Fernández-Río, J. (2018). The sport education model in elementary and secondary education: A systematic review. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 24, 931–946. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.81689>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1356336X16687303>
- Farias, C., & Mesquita, I. (Eds.). (2024). *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física*. Editora FADEUP.

- Farias, C. F., Mesquita, I. R., & Hastie, P. A. (2015). Game performance and understanding within a hybrid sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 363–388. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0149>
- Fernández-Río, J., & Iglesias, D. (2024). What do we know about pedagogical models in physical education so far? An umbrella review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 29(2), 190–205. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2039615>
- Harvey, S., Kirk, D., & O'Donovan, T. M. (2014). Sport education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport, Education and Society*, 19(1), 41–62. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.624594>
- Hastie, P. A., Martínez de Ojeda, D., & Calderón, A. (2011). A review of research on sport education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 103–132. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535202>
- Hastie, P. A., & Wallhead, T. (2016). Models-based practice in physical education: The case for sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 390–399. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0092>
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Routledge.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Silva, R., Farias, C., & Mesquita, I. (2021). Challenges faced by preservice and novice teachers in implementing student-centred models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 27(4), 798–816. <https://doi.org/10.1177/1356336X21995216>
- UNESCO. (2015). *Quality physical education (QPE): Guidelines for policy-makers*. U. Publishing.

6. Considerações Finais

A conclusão deste RE representa o final de uma etapa que teve um significado muito particular no meu percurso acadêmico, pessoal e profissional. A PES deu-me a possibilidade de viver, de forma real e continuada, aquilo que se construiu na formação inicial: o desejo de ser professor de EF. Durante este processo, compreendi que a docência não se resume ao domínio das modalidades, à preparação de exercícios ou à condução de uma aula. Ser professor exige atenção ao contexto, compreender os alunos, capacidade de decisão, lidar com a imprevisibilidade e reflexão constante sobre a própria ação.

No início do estágio, as inseguranças eram muitas. A comunicação, o tremor de voz, a gestão da turma, o domínio dos conteúdos, a condução da aula e a capacidade de responder aos imprevistos surgiram como desafios muito presentes. A passagem de estudante para professor exigiu uma mudança de postura, marcada pela necessidade de assumir responsabilidades, tomar decisões em tempo real e construir uma relação pedagógica assente no respeito, na confiança e na exigência. Nem sempre foi um processo simples, mas foi precisamente no confronto com as dificuldades que senti maior crescimento.

Ao longo do ano, percebi que a minha evolução não aconteceu apenas ao nível técnico ou organizativo, mas sobretudo na forma como passei a olhar para o ensino. Aprendi a observar melhor, a interpretar o que acontecia durante a aula e a usar essa informação para planear de forma mais ajustada. Desenvolvi maior segurança na comunicação, tornei o feedback mais claro e oportuno, melhorei a gestão dos alunos e adquiri maior capacidade para adaptar as tarefas ao que o momento exigia. Esta foi, talvez, uma das aprendizagens mais importantes da PES: perceber que ensinar não é cumprir rigidamente um plano, mas saber ajustá-lo às necessidades reais que emergem da prática.

As limitações encontradas ao longo do estágio também fizeram parte deste processo de aprendizagem. A gestão dos espaços, o sistema de roulement, as interrupções no calendário, as condições materiais, as dispensas e o tempo reduzido para algumas UD obrigaram-me a tomar decisões e a redefinir prioridades. Embora estas condicionantes tenham, por vezes, limitado a continuidade das aprendizagens, também me ajudaram a compreender melhor a complexidade da profissão docente. Hoje reconheço que um professor precisa de ser flexível, organizado e capaz de encontrar soluções mesmo quando as condições não são as ideais.

A PES permitiu-me ainda consolidar uma visão mais clara sobre a Educação Física que quero defender. Quero ser um professor capaz de ensinar as modalidades, mas também de ajudar os alunos a compreendê-las, a envolverem-se nelas e a encontrar sentido naquilo que fazem. Mais do que transmitir técnicas, pretendo criar experiências que desenvolvam a autonomia, a cooperação, a responsabilidade, a tomada de decisão e o gosto pela prática física. Este percurso mostrou-me que a motivação dos alunos não surge apenas da atividade em si, mas da forma como a aula é organizada, da responsabilidade que lhes é atribuída e do significado que conseguem retirar das tarefas. O estudo desenvolvido no âmbito do estágio reforçou esta ideia, ao ajudar-me a compreender melhor o impacto que determinadas opções pedagógicas podem ter na participação, na motivação, na cooperação e na perceção de aprendizagem dos alunos. Esta dimensão investigativa levou-me a olhar para a prática com maior intencionalidade e a reconhecer que o professor deve procurar compreender os efeitos das suas decisões, em vez de aplicar estratégias de forma automática.

Neste percurso, o acompanhamento do PC, do PO e do NE foi determinante. O feedback recebido, a reflexão conjunta e a partilha constante ajudaram-me a ultrapassar dificuldades, a ganhar confiança e a construir uma intervenção mais consciente. O PC teve um papel essencial pela forma como me ajudou a ler a aula, a perceber o que o contexto exigia e a ajustar a minha intervenção, sem retirar a autonomia necessária ao meu crescimento. O PO foi importante no aprofundamento da reflexão sobre a prática e na orientação do estudo desenvolvido. O NE constituiu um verdadeiro suporte ao longo de todo o ano, marcado pela entajada, pela partilha e pela sensação de que este percurso foi construído em conjunto.

Termino esta etapa com a consciência de que não sou o mesmo que iniciou o estágio. Saio mais preparado, mais confiante e mais consciente das responsabilidades da profissão docente. A PES confirmou o meu desejo de ser professor de EF e reforçou a vontade de continuar a aprender, evoluir e melhorar a minha intervenção. O caminho não termina com este relatório, pelo contrário, inicia-se agora uma nova fase, na qual pretendo continuar a construir a minha identidade profissional com compromisso, reflexão e vontade de deixar uma marca positiva nos alunos com quem vier a trabalhar.

7. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, 1, 21–31.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 33–52). Editora FADEUP.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56–72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: The what, why and how. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29–34. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119>
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos: 12.º ano: Ensino secundário: Educação Física*. Ministério da Educação.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 264–281. <https://doi.org/10.1123/jtpe.20.3.264>
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315739496>
- Ensign, J., Mays Woods, A., Hodges Kulinna, P., & McLoughlin, G. (2018). The teaching performance of first-year physical educators. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 592–608. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1485140>
- Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. A. (2016). *The Sport Education Model: Research update and future avenues for practice and investigation*. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 16(1), 73-96.

- Farias, C., Pill, S., & Griffin, L. (Eds.). (2025). *Game-based approaches in physical education: International applications*. Routledge.
- Farias, C., Silva, R., & Mesquita, I. (2024). Implementação flexível, interativa e adaptativa do Modelo de Aprendizagem Cooperativa, do Modelo de Educação Desportiva e das Abordagens Baseadas no Jogo. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 241–256). Editora FADEUP.
- Farias, C., Teixeira, J., & Mesquita, I. (2024). Abordagem de ensino em educação física centrada no aluno: Por que é necessária e no que consiste? In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 21–40). Editora FADEUP.
- Fernandes, D. (2019). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação.
- Gemmink, M. M., Fokkens-Bruinsma, M., Pauw, I., & van Veen, K. (2021). How contextual factors influence teachers' pedagogical practices. *Educational Research*, 63(4), 396–415. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1983452>
- Hastie, P. A. (2021). A primer on content knowledge in physical education research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(1), 165–170. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0221>
- Hastie, P. A., Martínez de Ojeda, D., & Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 103–132. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535202>
- Kim, I., & Ward, P. (2020). Changes in the content development and adaptive competence of teachers following a specialized content knowledge workshop. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(4), 626-634.
- Martins, G. d. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. d. C., Calçada, M. T. C. d. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. d. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Matos, Z. (2014). Educação física na escola: Da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), *Professor de educação*

- física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 157–190). Editora Casa da Educação Física.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2020). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: Conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 73–122). Editora FADEUP.
- Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. A. (2014). The impact of a hybrid Sport Education–Invasion Games Competence Model soccer unit on students’ decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 20(2), 205–219. <https://doi.org/10.1177/1356336X13496027>
- Mota, J., Martins, J., & Onofre, M. (2021). Portuguese Physical Literacy Assessment Questionnaire (PPLA-Q) for adolescents (15–18 years) from grades 10–12: Development, content validation and pilot testing. *BMC Public Health*, 21, 2183. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-12230-5>
- Rice, M. F., & Deschaine, M. E. (2020). Orienting toward teacher education for online environments for all students. *The Educational Forum*, 84(2), 114–125. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1702747>
- Rink, J. E. (2013). Measuring teacher effectiveness in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 407–418.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12–19, 39.
- Santos, W. d., & Maximiano, F. d. L. (2013). Avaliação na educação física escolar: Singularidades e diferenciações de um componente curricular. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 35(4), 883–896.
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Siedentop, D. (2002). Sport education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 409–418. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.4.409>
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Silva, R., Farias, C., & Mesquita, I. (2021). Challenges faced by preservice and novice teachers in implementing student-centred models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 1–19. <https://doi.org/10.1177/1356336X21995216>

- 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*, 1–20. <https://doi.org/10.1177/1356336X251399869>
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- Valério, C., Farias, C., Luguetti, C., & Mesquita, I. (2024). Pre-service teachers' negotiation of meaning in their physical education teacher education programme: A two-year follow-up ethnography. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 29(4), 423-437
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Human Kinetics.
- 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>
- Ward, P., Dervent, F., Lee, Y. S., Ko, B., Kim, I., & Tao, W. (2017). Using content maps to measure content development in physical education: Validation and application. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(1), 20–31. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0059>
- Whitehead, M. (2001). The concept of physical literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 127–138. <https://doi.org/10.1080/1740898010060205>

Anexo 1. Sistema de Roulement do 1º Período da Escola Cooperante

XII

Anexo 2. Inquérito Socio biográfico

Questionário Socio biográfico

* Indica uma pergunta obrigatória

Secção sem título

Questionário Socio biográfico

Identificação

1. Nome *

2. Idade *

3. Género *

4. Nacionalidade *

5. Residência *

6. Constituição do agregado familiar (nº de pessoas) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Asma
- ☐ Diabetes
- ☐ Problemas Cardíacos
- ☐ Doenças Pulmonares
- ☐ Epilepsia
- ☐ Alergias
- ☐ Nenhuma
- ☐ Outra

12. Tomas alguma medicação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

13. Se sim na resposta anterior, que tipo de medicação?

14. Tens algum problema de visão? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

15. Se sim, qual?

7. Tempo de deslocação (casa-escola) *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 5-10 min
- ☐ 10-20 min
- ☐ 20-30 min
- ☐ +30 min

8. Meio de transporte para a escola *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ A pé
- ☐ Autocarro
- ☐ Comboio
- ☐ Carro

Saúde

9. Quantas horas costumas dormir durante o período letivo? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 6h
- ☐ Entre 6h-7h
- ☐ Entre 7h-8h
- ☐ Mais de 8h

10. Normalmente, a que horas te levantas em tempo escolar? *

Exemplo: 08:30

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

Hábitos Alimentares e Desportivos

17. Quais as refeições que fazes por dia? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Pequeno-almoço
- ☐ Meio da manhã
- ☐ Almoço
- ☐ Lanche
- ☐ Jantar

18. O que costumas fazer nos teus tempos livres? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Jogar computador/ videojogos
- ☐ Leitura
- ☐ Fazer desporto
- ☐ Diversão noturna
- ☐ Conviver com amigos e família
- ☐ Viajar

19. Práticas desporto Federado *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

Anexo 3. Planificação Anual

Planificação Anual

1º Período

Semana	1		2		3		4		5	
Espaço	P2	P2	P3	P3	A	A	E	E	P1	XA
Data	16/09	18/09	23/09	25/09	30/09	02/10	07/10	09/10	14/10	16/10
Dia	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta
Hora	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25
Nº da aula	1/2	3/4	5/6	7/8	9/10	11/12	13/14	15/16	17/18	19/20
UD	APR	FITESCOLA	BAS	BAS	GIN	GIN	ATLE	ATLE	VOL	FUT

Semana	6		7		8		9		10	
Espaço	P2	P1	P3	P2	A	P3	E	A	P1	E
Data	21/10	23/10	28/10	30/10	04/11	06/11	11/11	13/11	18/11	20/11
Dia	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta
Hora	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25
Nº da aula	21/22	23/24	25/26	27/28	29/30	31/32	33/34	35/36	37/38	39/40
UD	BAS	BAS	BAS	VOL	GIN	VOL	TEO	GIN	VOL	ORI

Semana	11		12		13		14	
Espaço	P2	XA	P3	P1	A	P2	E	
Data	25/11	27/11	02/12	04/12	09/12	11/12	16/12	
Dia	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	
Hora	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25	
Nº da aula	41/42	43/44	45/46	47/48	49/50	51/52	53/54	
UD	VOL	FUT	VOL	VOL	GIN	VOL	AUTOAVALIAÇÃO	

3º Período

Semana	27		28		29		30		31
Espaço	P3	P3	A	A	E	E	P1	XA	P2
Data	14/04	16/04	21/04	23/04	28/04	30/04	05/05	07/05	12/05
Dia	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça
Hora	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25
Nº da aula	101/102	103/104	105/106	107/108	109/110	111/112	113/114	115/116	117/118
UD	AND	AND	DAN/GIN	GIN/DAN	FUT	VISITA DE ESTUDO DE PORT	AND	AND	FUT

Semana	31	32		33		34	
Espaço	P1	P3	P2	A	P3	E	A
Data	14/05	19/05	21/05	26/05	28/05	02/06	04/06
Dia	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta
Hora	8h25	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25
Nº da aula	119/120	121/122	123/124	125/126	127/128	129/130	
UD	AND	FUT	AND	GIN/DAN	FUT	VISITA DE ESTUDO DE EF	FERIADO

2º Período

Semana	15		16		17		18		19	
Espaço	E	P3	P1	A	P2	E	P3	XA	A	P1
Data	06/01	08/01	13/01	15/01	20/01	22/01	27/01	29/01	03/02	05/02
Dia	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta
Hora	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25
Nº da aula	55/56	57/58	59/60	61/62	63/64	65/66	67/68	69/70	71/72	73/74
UD	ORI	BAS	BAS	GIN/DAN	BAD	TEO	BAD	FUT	GIN	BAD

Semana	20		21		22		23		24	
Espaço	E	P2	P1	P3	P2	A	P3	E	P1	XA
Data	10/02	12/02	17/02	19/02	24/02	26/02	03/03	05/03	*10/03*	12/03
Dia	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta
Hora	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25	08h25
Nº da aula	75/76	77/78		79/80	81/82	83/84	85/86	87/88	89/90	91/92
UD	VISITA	BAD	CARNAVAL	BAD	DAN	DAN	BAD	ATL	BAD	FUT

Semana	25		26	
Espaço	E	P1	P1	P2
Data	17/03	19/03	24/03	26/03
Dia	Terça	Quinta	Terça	Quinta
Hora	08h25	08h25	08h25	08h25
Nº da aula	93/94	95/96	97/98	99/100
UD	ATL	BAD	OLIMPIADAS	

Anexo 4. Número de Aulas Lecionadas por Período a Cada Modalidade

Período	Modalidade	Aulas previstas	Aulas lecionadas	Diferença entre as aulas previstas e lecionadas
1º	Voleibol	9	9	0
	Basquetebol	5	4	-1
	Futsal	2	2	0
	Atletismo	1	1	0
	Ginástica	5	5	0
	Orientação	1	1	0
2º	Basquetebol	2	2	0
	Badminton	9	8	-1
	Futsal	3	1	-2
	Orientação	2	2	0
	Ginástica	3	3	0
	Dança	1	0	-1
3º	Andebol	7	6	-1
	Futsal	3	1	-2
	Atletismo	3	0	-3
	Ginástica	3	3	0
	Dança	2	0	-2

Anexo 5. Exemplo de Unidade Didática

Unidade Didática de Badminton									
Turma 1									
Nº da UD		1 de 8	2 de 8	3 de 8	4 de 8	5 de 8	6 de 8	7 de 8	8 de 8
Espaço		P2	P3	P1	P3	P2	P3	P3	P1
Data		20/jan	27/jan	05/fev	19/fev	24/fev	03/mar	10/mar	19/mar
Duração		70'	70'	70'	70'	70'	70'	70'	70'
Habilidades motoras / Conteúdos	Pegas		I/E	E	C				Avaliação Sumativa/Evento
	Posição Base		I/E	E	C				
	Deslocamentos		I/E	E	C				
	Servicos	Serviço Curto	I/E	E	E	C			
		Serviço Longo	I/E	E	E	C			
	Batimentos	Lob	I/E	E	E	C			
		Clear	I/E	E	E	C			
		Amorti			I/E	E	E/C		
		Remate					I/E	E	
		Bloqueio					I/E	E	
	Formas de Jogo	1X1	I/E	E	E	E	E	C	
Condição Física		Agilidade			✓	✓			Avaliação Sumativa/Evento
		Velocidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Resistência	✓	✓					
		Coordenação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Reação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Orientação Espacial	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Flexibilidade					✓	✓	
Cultura Desportiva		Regras de jogo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Terminologia Específica	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Regras de segurança	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Conceitos Psicossociais		Autonomia/Responsabilidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Respeito/FairPlay	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Trabalho em equipa	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Empenho	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

Anexo 6. Modelo do Plano de Aula

 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS FRANCISCO DE HOLANDA		Professor:	Ano:	Plano de Aula:	Data:
		Unidade Didática:	Turma:	Sessão:	
		Espaço:	Hora:	Nº Alunos:	
		Duração			
Objetivos Gerais			Sumário		Material:
➤ Habilidades motoras: ➤ Cultura Desportiva: ➤ Condição física e Fisiologia do treino: ➤ Conceitos Psicossociais:					

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

Fundamental						
Final						

Anexo 7. Mapeamento do Processo de Ensino-Aprendizagem

Período	Modalidades lecionadas	Dificuldades/Problemas	Metodologias/Estratégias utilizadas	Aplicação/Resultados
1.º Período	Voleibol Basquetebol Futsal Atletismo Ginástica Orientação	- Gestão das transições entre tarefas; - Clareza da instrução e do feedback; - Adequação das tarefas ao nível da turma; - Promoção da motivação e envolvimento dos alunos; - Confiança na demonstração dos exercícios; - Aprofundamento do conhecimento pedagógico do conteúdo.	- Utilização do MID, MAPJ e características da MEP; - Planeamento prévio das transições e organização do material; - Utilização de linguagem simples, objetiva e demonstrações complementares; - Diferenciação pedagógica e progressões ajustadas ao nível dos alunos; - Recurso aos alunos para demonstração das tarefas; - Estudo dos critérios de êxito e dos conteúdos técnico-táticos.	- Otimização do tempo de empenhamento motor; - Maior controlo e organização da turma; - Melhor compreensão das tarefas por parte dos alunos; - Aumento do envolvimento e da motivação para a prática; - Maior confiança na demonstração dos exercícios; - Consolidação do conhecimento das modalidades lecionadas.
2.º Período	Basquetebol Badminton Futsal Orientação Ginástica	- Implementação efetiva dos modelos centrados no aluno; - Manutenção do compromisso e empenho dos alunos; - Gestão dos alunos fora da tarefa; - Desenvolvimento da cooperação e autonomia.	- Aplicação do MED, MAPJ e características do MAC; - Utilização de formatos competitivos permanentes; - Valorização do esforço e da participação; - Atribuição de responsabilidades aos alunos (capitães, árbitros e registos); - Encaminhamento dos alunos fora da tarefa para funções específicas.	- Maior autonomia e responsabilidade dos alunos; - Aumento do compromisso com as atividades propostas; - Desenvolvimento da cooperação e do trabalho em equipa; - Maior envolvimento dos alunos nas tarefas de aula; - Participação mais ativa e consistente.
3.º Período	Andebol Ginástica	- Limitações decorrentes do roulement e da disponibilidade dos espaços; - Manutenção da motivação no final do ano letivo; - Sustentação dos níveis de empenho e concentração.	- Aplicação do MED e de características do MAC; - Organização de estações com desafios competitivos; - Promoção da autonomia dos grupos na preparação das tarefas e coreografias.	- Aumento do tempo de prática efetiva; - Redução do tempo dedicado à instrução; - Maior autonomia dos alunos; - Elevados níveis de empenho e participação; - Consolidação do trabalho cooperativo desenvolvido ao longo do ano.

Anexo 8. Registo de Confrontos Realizados ao longo da Unidade Didática de Badminton

Jogos Jogados

Cracks	Nº de jogos	100 Noção	Faixa
14	14	João, João Ramos, Lara, Mariana, Mariana, João, Hugo	João Rodrigues, Maria, Lara, Mariana, Mariana, Mariana, Mariana
13	13	João, João Ramos, Lara, Mariana, Mariana, João, Hugo	João Rodrigues, Maria, Lara, Mariana, Mariana, Mariana, Mariana
13	13	João, João Ramos, Lara, Mariana, Mariana, João, Hugo	João Rodrigues, Maria, Lara, Mariana, Mariana, Mariana, Mariana
13	13	João, João Ramos, Lara, Mariana, Mariana, João, Hugo	João Rodrigues, Maria, Lara, Mariana, Mariana, Mariana, Mariana
14	14	João, João Ramos, Lara, Mariana, Mariana, João, Hugo	João Rodrigues, Maria, Lara, Mariana, Mariana, Mariana, Mariana
14	14	João, João Ramos, Lara, Mariana, Mariana, João, Hugo	João Rodrigues, Maria, Lara, Mariana, Mariana, Mariana, Mariana

100 Noção	Nº de jogos	Cracks	Faixa
14	14	João, João Ramos, Lara, Mariana, Mariana, João, Hugo	João Rodrigues, Maria, Lara, Mariana, Mariana, Mariana, Mariana
13	13	João, João Ramos, Lara, Mariana, Mariana, João, Hugo	João Rodrigues, Maria, Lara, Mariana, Mariana, Mariana, Mariana
12	12	João, João Ramos, Lara, Mariana, Mariana, João, Hugo	João Rodrigues, Maria, Lara, Mariana, Mariana, Mariana, Mariana
13	13	João, João Ramos, Lara, Mariana, Mariana, João, Hugo	João Rodrigues, Maria, Lara, Mariana, Mariana, Mariana, Mariana
12	12	João, João Ramos, Lara, Mariana, Mariana, João, Hugo	João Rodrigues, Maria, Lara, Mariana, Mariana, Mariana, Mariana
10	10	João, João Ramos, Lara, Mariana, Mariana, João, Hugo	João Rodrigues, Maria, Lara, Mariana, Mariana, Mariana, Mariana
13	13	João, João Ramos, Lara, Mariana, Mariana, João, Hugo	João Rodrigues, Maria, Lara, Mariana, Mariana, Mariana, Mariana

Faixa	Nº de jogos	100 Noção	Cracks
14	14	João, João Ramos, Lara, Mariana, Mariana, João, Hugo	João Rodrigues, Maria, Lara, Mariana, Mariana, Mariana, Mariana
16	16	João, João Ramos, Lara, Mariana, Mariana, João, Hugo	João Rodrigues, Maria, Lara, Mariana, Mariana, Mariana, Mariana
14	14	João, João Ramos, Lara, Mariana, Mariana, João, Hugo	João Rodrigues, Maria, Lara, Mariana, Mariana, Mariana, Mariana
9	9	João, João Ramos, Lara, Mariana, Mariana, João, Hugo	João Rodrigues, Maria, Lara, Mariana, Mariana, Mariana, Mariana
6	6	João, João Ramos, Lara, Mariana, Mariana, João, Hugo	João Rodrigues, Maria, Lara, Mariana, Mariana, Mariana, Mariana
14	14	João, João Ramos, Lara, Mariana, Mariana, João, Hugo	João Rodrigues, Maria, Lara, Mariana, Mariana, Mariana, Mariana
7	7	João, João Ramos, Lara, Mariana, Mariana, João, Hugo	João Rodrigues, Maria, Lara, Mariana, Mariana, Mariana, Mariana

Nome: Já foi disputado 1 jogo.

Nome: Já foi disputado 2 jogos.

Nome: Já foi disputado 3 jogos.

Anexo 9. Regulamento da Unidade Didática de Badminton

Regulamento

Regulamento de Badminton

Objetivo

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

Sistema de Pontuação

- Vitória: atribui 2 pontos à equipa vencedora.
- Derrota: atribui 1 ponto à equipa derrotada.

Pontualidade

- Os alunos devem comparecer pontualmente às aulas e jogos.
- Às terças-feiras e quintas-feiras, os alunos devem chegar até às 08:40.
- Os alunos que cheguem após estes horários serão considerados atrasados e terão uma penalização de 1 ponto, a descontar na pontuação da sua equipa.

Falta e Dispensa

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

Conduta Desportiva

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

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

Disposições Finais

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

Situações não previstas neste regulamento serão resolvidas pelos Professores Francisco Magalhães e Ivo Gonçalves.

Anexo 10. Exemplo de Ficha de Registos de Aula

Modelo de Educação Desportiva

Organização dos Jogos de Badminton

Calendário

	Jornada	Jogo	Equipas que Jogam		Equipas de Árbitro e Registo
Aula 5	Jornada 7	Jogo 1	1	2	3
		Jogo 2	1	3	2
		Jogo 3	2	3	1
	Jornada 8	Jogo 4	1	2	3
		Jogo 5	2	3	1
		Jogo 6	1	3	2

V: 2pts D: 1pt

Em caso de empate após o término do jogo, disputa-se o ponto de ouro, quem ganhar o ponto, ganha o jogo.

JORNADA 7					
Campo	Crocks vs 100 Noção				Equipa de Arbitragem
1	11	1	1	1	
2	D	V			
3	11	4			
4	5	11			
5	8	7			
6	6	4			
XXX	XXX	X	X		

JORNADA 7					
Campo	Crocks vs Faisca				Equipa de Arbitragem
1	5	10			
2	D	D			
3	13	6			
4	10	8			
5	19	2			
6	11	10			
XXX	XXX	X	X		

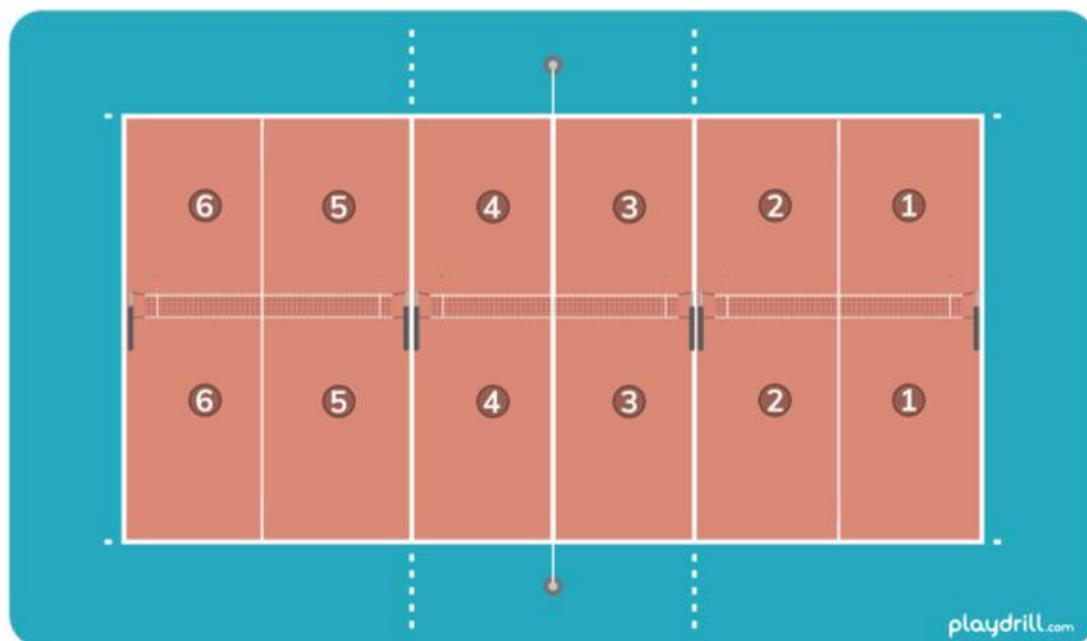
		JORNADA 7				
Campo	100 Noção vs Faisca				Equipa de Arbitragem	
1	João Gomes	8	Isabela Pereira	10	Joana Costa	
2	Marlene Almeida	12	Ismael Gomes	7	Carla Castro	
3	Marlene Almeida	7	Ismael Gomes	9	Art. Castro	
4	Hugo Dias	22	Ismael Gomes	6	Ismael Gomes	
5	Ismael Gomes	6	Ismael Gomes	12	Ismael Gomes	
6	Ismael Gomes	3	Ismael Gomes	15	Ismael Gomes	
XXX	Ismael Gomes	X	Ismael Gomes	X	XXX	

		JORNADA 8				
Campo	Crocks vs 100 Noção				Equipa de Arbitragem	
1	Art. Castro	12	Ismael Gomes	7	Ismael Gomes	Ismael Gomes
2	Ismael Gomes	D	Ismael Gomes	V	Ismael Gomes	Ismael Gomes
3	Ismael Gomes	5	Ismael Gomes	10	Ismael Gomes	Ismael Gomes
4	Ismael Gomes	7	Ismael Gomes	8	Ismael Gomes	Ismael Gomes
5	Ismael Gomes	9	Ismael Gomes	6	Ismael Gomes	Ismael Gomes
6	Ismael Gomes	13	Ismael Gomes	4	Ismael Gomes	Ismael Gomes
XXX	XXX	X	Ismael Gomes	X	Ismael Gomes	Ismael Gomes

		JORNADA 8			
Campo	Crocks vs Faisca				Equipa de Arbitragem
1	Maria Costa	13	Ismael Gomes	8	Ismael Gomes
2	Carla Castro	D	Ismael Gomes	V	Ismael Gomes
3	Art. Castro	16	Ismael Gomes	6	Ismael Gomes
4	Ismael Gomes	8	Ismael Gomes	16	Hugo Dias
5	Ismael Gomes	8	Ismael Gomes	11	Ismael Gomes
6	Ismael Gomes	8	Ismael Gomes	9	Ismael Gomes
XXX	XXX	X	Ismael Gomes	X	Ismael Gomes

	JORNADA 8				
Campo	100 Noção vs Faisca				Equipa de Arbitragem
1	Ismael Gomes	10	Ismael Gomes	3	Ismael Gomes
2	Ismael Gomes	7	Ismael Gomes	8	Ismael Gomes
3	Ismael Gomes	2	Ismael Gomes	10	Ismael Gomes
4	Ismael Gomes	7	Ismael Gomes	4	Ismael Gomes
5	Ismael Gomes	5	Ismael Gomes	7	Ismael Gomes
6	Ismael Gomes	6	Ismael Gomes	5	Ismael Gomes
XXX	Ismael Gomes	X	Ismael Gomes	X	XXX

Organização dos Campos de Jogo



Pontualidade

5ª Aula		
Aluno	Equipa	Penalização
	100 Noção	-1

Falta de Material

5ª Aula		
Aluno	Equipa	Penalização
	Crocks	-1
	100 Noção	-1
	Crocks	-1
	Faisca	-1

**Tabela de Pontuação
(5ª Aula)**

	Exercícios	Jogo	Penalizações	Classificação geral
Crocks	6	37	-2	41
100 Noção	7	34	-2	39
Faísca	5	36	-1	40

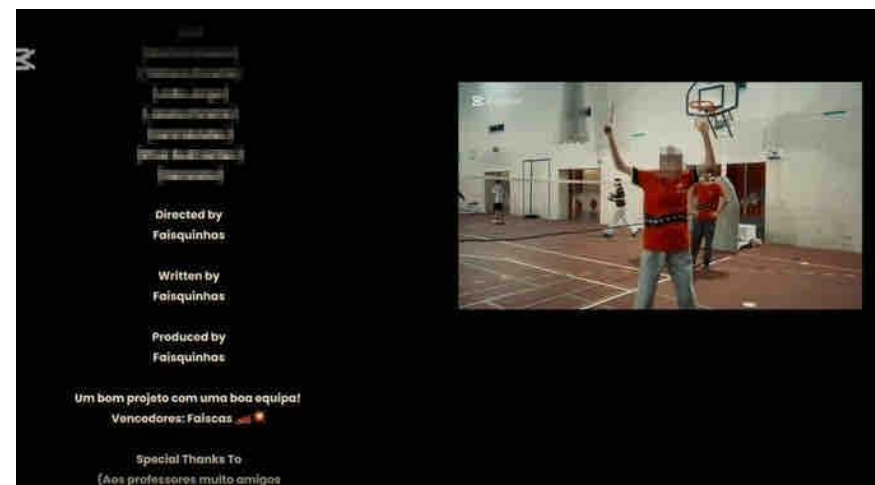
Classificação Total

		Exercícios	Jogo	Penalizações	Classificação geral
	Crocks	23	145	-17	151
	100 Noção	21	136	-12	145
	Faísca	18	145	-10	153

Anexo 11. Cartazes de Equipa



Anexo 12. Momentos dos Vlogs das Equipas



Anexo 13. Diplomas do Modelo de Educação Desportiva



Anexo 14. Medalhas Entregues no Evento Culminante



Anexo 15. Plataforma *Google Classroom*

Classroom

> EDUCAÇÃO FÍSICA - 12LH4

Página inicial

Calendário

Professor

Para corrigir

E

EDUCAÇÃO FÍSICA - 12LH4

Turmas arquivadas

Definições

Stream

Trabalhos da turma

Pessoas

Notas

+ Criar

Filtro de tópico

Todos os tópicos

Reduzir tudo

Sem tópico

Atividade "Entre Ondas e Remadas", dia 2 de junh...

Publicado em 5/05

Xico Inter Classes Olympics - regulamentos

Publicado em 11/03

Serra da Estrela - Informações gerais e lista de m...

Publicado em 17/11/2025

Cartaz - Xico na Serra da Estrela

Publicado em 31/10/2025

Torneios Escolares

Editado às 28/10/2025

Andebol

Regras de Andebol

Publicado em 12/05

Modelo de Educação Desportiva (MED) - 1ª Aula

Publicado em 11/05

Modelo de Educação Desportiva (MED) - 2ª Aula

Publicado em 12/05

XXX

Anexo 16. Plataforma *Goosechase*

 Personal

 Experiences

 Plan

 Settings

goosechase

Experiences

Create Experience

Created by me

Shared with me



Xico Inter Classes Olympics - Prova de Orientação 12º ano

ENDED

Ended Monday, March 23 2026 at 1:54 PM (WET) (1h 59m total)

Prepara-te para um desafio cheio de energia! Nesta prova, terás de cumprir várias missões com rapidez e criatividade. Junta a tua equipa e deem o vosso melhor para chegarem ao topo!



3ª Prova de Orientação

ENDED

Ended Tuesday, March 17 2026 at 9:45 AM (WET) (41m total)

Terceira prova de orientação da turma LH4.



Orientação 2ª prova

ENDED

Ended Tuesday, January 6 2026 at 9:45 AM (WET) (55m total)

Segunda prova de orientação da turma LH4



XXXI

Anexo 17. Plataforma Intuitivo

Início

Explorar

Avaliações

Exercícios

Rubricas

Grupos

Ajuda

Guias

Conta

Terminar sessão

Ivo

Espaço pessoal

Avaliações

Meus conteúdos

Pesquisar avaliações...

Gerar com IA

Criar

Filtros

Professores

Etiquetas

Ordenar

Mais recente

+ Adicionar etiqueta

Teste de Andebol- 3º Período

Ivo

Privado

Teste

Clássico

22 itens

26 mai 2026

Terminado

+ Adicionar etiqueta

Teste de Badminton - 2º Período

Ivo

Privado

Teste

Clássico

20 itens

17 mar 2026

Conteúdo AI

Terminado

+ Adicionar etiqueta

Teste de Voleibol e Basquetebol - 1º Período

Ivo

Privado

Teste

Clássico

20 itens

9 dez 2025

Terminado

XXXII

Anexo 19. Grelhas de Avaliação

REGISTOS

DADOS DO ANO LETIVO

RELAÇÃO DE ALUNOS

FOTOS

MODALIDADES A ABORDAR

ATESTADO MÉDICO

SUMÁRIOS

AVALIAÇÃO FINAL

1.º PERÍODO

2.º PERÍODO

3.º PERÍODO

APOIO . RELATÓRIOS

INFORMAÇÕES

CALENDÁRIO ESCOLAR

VERTICAL

HORIZONTAL

SÚMULA AVALIAÇÕES PRÁTICAS

CRITÉRIOS CORREÇÃO TRABALHOS

COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS

IMC

TEXTO 1

DT (1.º TESTE)

TEXTO 2

DT (2.º TESTE)

BATERIA DE TESTES

AGILIDADE

VAVÉM

MILHA

ABDOMINAIS

FLEXÕES

IMPULS. HORIZ.

IMPULS. VERT.

VELOC. 40M

VELOC. 20M

SENTA E ALC.

FLEX. OMBROS

1.º TESTE

2.º TESTE

TABELAS DE REFERÊNCIA

POR SEXO

NÍVEIS

IMC (2 AOS 20 ANOS)

CORRIDA DE RESISTÊNCIA (1 KM)

CORRIDA DE VELOCIDADE (40 M)

LANÇAMENTO DO PESO

SALTO EM ALTURA

SALTO EM COMPRIMENTO

		3.º período															EDUCAÇÃO FÍSICA										
		atividades físicas					%	aptidão física		%	conhecimentos					%	avaliação final										
														100		100	atividades físicas com níveis mais elevados						%	%	%		%
														30	30	40	100				70	20	10			100	

Anexo 20. Ficha de Autoavaliação do 3º Período

Ficha de Auto e Heteroavaliação - 3º Período

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome: *

2. Atividades Físicas (modalidades) 70% *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sempre (18 a 20)	Frequentemente (15 a 17)	Às vezes (10 a 14)	Raramente (1 a 9)
Revelo facilidades na execução dos exercícios	☐	☐	☐	☐
Revelo empenho nas tarefas propostas nas aulas	☐	☐	☐	☐
Revelo progressão na minha aprendizagem	☐	☐	☐	☐
Demonstro atitude em todas as tarefas desenvolvidas	☐	☐	☐	☐

4. Área dos conhecimentos 10% *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sempre (18 a 20)	Frequentemente (15 a 17)	Às vezes (10 a 14)	Raramente (1 a 9)
Adquiri conhecimento nas temáticas abordadas, bem como, demonstrei interesse e curiosidade	☐	☐	☐	☐
Revelo conhecimento das regras e procedimentos das modalidades desportivas	☐	☐	☐	☐
Aplico essas regras na prática desportiva	☐	☐	☐	☐

3. Aptidão Física 20% *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sempre (18 a 20)	Frequentemente (15 a 17)	Às vezes (10 a 14)	Raramente (1 a 9)
Realizo com rigor as propostas de condição física	☐	☐	☐	☐
Cumpro os critérios de êxito	☐	☐	☐	☐
Demonstro atitude em todas as tarefas desenvolvidas	☐	☐	☐	☐
Desenvolvi as capacidades motoras condicionais e coordenativas	☐	☐	☐	☐

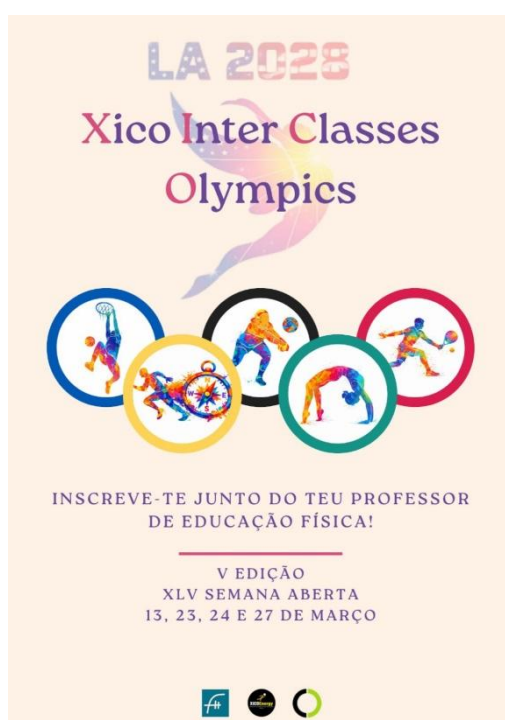
5. Atitudes e Valores

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sempre (18 a 20)	Frequentemente (15 a 17)	Às vezes (10 a 14)	Raramente (1 a 9)
Fui assíduo e pontual	☐	☐	☐	☐
Manifesto cooperação e entretajuda com os meus colegas e professor	☐	☐	☐	☐
Manifesto interesse, empenho e motivação	☐	☐	☐	☐
Participo ativamente nas tarefas respeitando as regras	☐	☐	☐	☐
Revelo comportamento adequado nas aulas	☐	☐	☐	☐

6. Autoavaliação: *

Anexo 21. Cartazes Elaborados para a Divulgação das Atividades



Anexo 22. Plano Anual de Atividades Realizadas pelo Estudante Estagiário

Atividades	Data	Funções	Contributo para o desenvolvimento do EE
Dia Europeu do Desporto Escolar	26 de setembro de 2025	Preparar os espaços e materiais necessários para a atividade. Implementar e monitorizar as estações do circuito de aptidão física. Orientar os alunos durante a realização das tarefas.	Desenvolvimento da capacidade de planeamento, organização e gestão. Desenvolvimento da liderança e da comunicação.
Dia Internacional da Pessoa com Deficiência	4 de dezembro de 2025	Colaborar na organização e preparação da atividade. Apoiar a receção e acompanhamento dos elementos da APD Braga. Orientar os alunos durante as atividades práticas desenvolvidas. Realizar registos fotográficos para divulgação da atividade.	Desenvolvimento da capacidade de organização, planeamento e comunicação. Sensibilização para a inclusão e igualdade de oportunidades.
Integração de estudantes de língua não materna	15 de dezembro de 2025	Colaborar na organização e dinamização da atividade. Promover a interação e cooperação entre estudantes de diferentes nacionalidades. Acompanhar e apoiar os alunos ao longo das diferentes atividades. Contribuir para a criação de um ambiente inclusivo e motivador.	Desenvolvimento da capacidade de comunicação e inclusão. Desenvolvimento das relações interpessoais entre alunos de diferentes culturas. Sensibilização para a utilização da atividade física como instrumento de integração social.
Corta-Mato Escolar	9 de janeiro de 2026	Colaborar na inscrição dos participantes. Distribuir os dorsais pelos alunos. Participar na marcação e verificação do percurso. Orientar e supervisionar os alunos durante a realização da prova. Colaborar na recolha e arrumação dos materiais.	Desenvolvimento da capacidade de organização, gestão e controlo. Desenvolvimento do trabalho cooperativo e colaborativo.
Visita de Estudo- Xico na Serra	10 e 11 de fevereiro de 2026	Colaborar na organização e logística da visita. Acompanhar e supervisionar os alunos durante as atividades desenvolvidas. Apoiar os professores na gestão dos diferentes momentos da visita de estudo.	Desenvolvimento da capacidade de organização, gestão e supervisão. Desenvolvimento das relações pedagógicas entre professores e alunos.

Xico Inter Classes Olympics	23 a 27 de março de 2026	Organizar a prova de Orientação. Preparar os materiais necessários para a realização da cerimónia de abertura. Apoiar a dinamização das diferentes atividades desportivas.	Desenvolvimento das habilidades de gestão, organização, comunicação e liderança. Desenvolvimento das relações pedagógicas entre professores e alunos.
Comemoração do 25 de abril	24 de abril de 2026	Organizar a prova de Orientação em articulação com o Núcleo de Estágio de História. Orientar e acompanhar as equipas ao longo da atividade. Colaborar na análise e tratamento dos resultados.	Desenvolvimento da capacidade de organização e gestão de atividades interdisciplinares. Desenvolvimento do trabalho colaborativo entre diferentes áreas disciplinares.
Visita de estudo - Entre Ondas e Remadas (Vila do Conde)	2 de junho de 2026	Organizar a visita de estudo. Orientar os alunos de acordo com a planificação das atividades e horários a cumprir. Construir e desenvolver documentos relativos à visita de estudo. Colaborar com todos os docentes na organização e logística da atividade. Acompanhar e supervisionar os alunos durante as atividades desenvolvidas.	Desenvolvimento da capacidade de gestão, organização, comunicação e liderança. Desenvolvimento das relações pedagógicas entre professores e alunos. Desenvolvimento da capacidade de organização geral de uma visita de estudo. Compreensão da responsabilidade inerente à supervisão de alunos em contextos educativos não formais.
Xico Energy	Anual	Divulgar e promover as atividades realizadas no âmbito da Educação Física. Realizar registos fotográficos e multimédia das atividades desenvolvidas. Publicar conteúdos relacionados com eventos, projetos e iniciativas da escola. Gerir a página de Instagram Xico Energy em colaboração com os restantes elementos do Núcleo de Estágio.	Desenvolvimento das capacidades de comunicação e divulgação. Desenvolvimento das competências tecnológicas e digitais aplicadas ao ensino.

Anexo 23. Momento da Atividade do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência



Anexo 24. Grupo de Educação Física e Estudantes Estagiários no Corta-Mato Escolar



Anexo 25. Revisão da Literatura

Título do Artigo	País	Ano	Autores	Objetivo	Participantes	Análise de dados	Conclusão
What Actually Differs between Traditional Teaching and Sport Education in Students' Learning Outcomes? A Critical Systematic Review	Internacional	2021	Bessa, Hastie, Ramos & Mesquita	Analisar e comparar os efeitos do MED e do ensino tradicional nos resultados de aprendizagem dos alunos em Educação Física.	28 estudos incluídos na revisão sistemática.	Revisão sistemática com análise comparativa dos estudos selecionados.	O MED apresentou resultados tendencialmente superiores ao ensino tradicional em diferentes domínios de aprendizagem, com destaque para o desenvolvimento motor, cognitivo e pessoal/social.
Differences between Sport Education and Traditional Teaching in Developing Students' Engagement and Responsibility	Portugal	2020	Bessa, Hastie, Rosado & Mesquita	Comparar os efeitos do MED e do ensino tradicional no engagement e na responsabilidade dos alunos.	430 alunos do ensino secundário.	Estudo quase-experimental, com aplicação de questionários em pré e pós-teste e análise estatística comparativa.	O MED contribuiu para melhorias significativas na responsabilidade pessoal e social dos alunos, revelando potencial no desenvolvimento de competências psicossociais.
A Review of Research on Sport Education: 2004 to the Present	Internacional	2011	Hastie, Martínez de Ojeda & Calderón	Rever a investigação publicada sobre o MED após a revisão de Wallhead e O'Sullivan, identificando tendências e lacunas.	38 estudos empíricos incluídos na revisão.	Revisão da literatura com categorização temática dos estudos analisados.	A investigação sobre o MED evidencia contributos ao nível da motivação, participação, responsabilidade, interação entre pares e aprendizagem dos alunos, embora os autores indiquem a necessidade de estudos longitudinais.
Review of the Status of Learning in Research on Sport Education: Future Research and Practice	Internacional	2014	Araújo, Mesquita & Hastie	Analisar o estado da investigação sobre a aprendizagem dos alunos no MED e identificar direções futuras para a investigação e prática.	23 estudos incluídos na revisão.	Revisão da literatura com análise de conteúdo dos estudos selecionados.	Os resultados indicam melhorias nas aprendizagens dos alunos, mas revelam variabilidade nos efeitos do MED, sobretudo em função do género, nível de habilidade e controlo do processo de ensino-aprendizagem.

The Sport Education Model in Elementary and Secondary Education: A Systematic Review	Internacional	2018	Evangelio, Sierra-Díaz, González-Villora & Fernández-Río	Rever as implementações recentes do MED do 1.º ao 12.º ano e identificar tendências de investigação.	Estudos sobre implementações do MED em contexto escolar.	Revisão sistemática de estudos publicados entre 2013 e 2017.	O MED revelou-se uma abordagem adequada para a prática desportiva em contexto escolar, com contributos nos domínios físico-motor, cognitivo, social e psicológico.
What do we know about pedagogical models in physical education so far? An umbrella review	Internacional	2024	Fernández-Río & Iglesias	Examinar o conhecimento existente sobre modelos pedagógicos em Educação Física através de uma revisão de revisões.	17 estudos de revisão, envolvendo alunos, professores e professores estagiários.	Umbrella review com síntese crítica da literatura existente.	Os modelos pedagógicos apresentam evidência favorável no desenvolvimento dos alunos em diferentes domínios, embora persistam lacunas relacionadas com a implementação, fidelidade ao modelo e dinâmicas de ensino entre pares.
Sport Education as a Pedagogical Application for Ethical Development in Physical Education and Youth Sport	Internacional	2014	Harvey, Kirk & O'Donovan	Analisar o MED como aplicação pedagógica para o desenvolvimento ético em Educação Física e no desporto juvenil.	Estudos sobre MED analisados na revisão.	Revisão sistemática da literatura sobre MED e desenvolvimento ético.	O MED pode contribuir para o desenvolvimento social e ético dos alunos, desde que valores como responsabilidade, respeito, inclusão e fair play sejam trabalhados de forma intencional.
Game Performance and Understanding Within a Hybrid Sport Education Season	Portugal	2015	Farias, Mesquita & Hastie	Examinar o impacto de uma época desportiva baseada no MED no desempenho em jogo e na compreensão do jogo.	24 alunos do 5.º ano.	Estudo pré-pós, com observação sistemática do jogo e teste de compreensão.	A intervenção contribuiu para melhorias no desempenho em jogo, na tomada de decisão e na compreensão tática dos alunos.

Anexo 26. Características Organizacionais e Pedagógicas Implementadas ao longo da Unidade Didática de Badminton Estruturada através do Modelo de Educação Desportiva

Características da unidade	Distribuição da responsabilidade instrucional	Implementação pedagógica
Afiliação persistente	Organização inicial das equipas realizada pelo professor e manutenção das mesmas ao longo da unidade pelos alunos	Constituição de equipas heterogéneas mantidas ao longo de toda a unidade didática.
Competição formal	Estrutura competitiva organizada pelo professor e operacionalizada pelos alunos durante as situações de jogo	Desenvolvimento da unidade em formato de campeonato/torneio ao longo das aulas.
Sistema de pontuação e classificação	Registo partilhado entre professor e alunos responsáveis pelas funções de mesa	Registo contínuo da pontuação, resultados e classificação das equipas.
Capitão de equipa	Função desempenhada pelos alunos sob supervisão do professor	Organização da equipa, explicação dos exercícios competitivos e gestão da participação dos colegas nas tarefas e jogos.
Árbitro	Função desempenhada pelos alunos durante os momentos competitivos	Arbitragem das situações de jogo e aplicação das regras da modalidade.
Oficial de mesa	Função desempenhada pelos alunos durante a competição formal	Registo dos pontos, resultados e classificação das equipas.
Diretor desportivo	Função desempenhada pelos alunos na gestão organizacional da equipa	Gestão do material, camisolas personalizadas, cartaz do evento culminante e <i>vlog</i> da equipa.
Tarefas baseadas no jogo	Seleção e organização das tarefas realizadas pelo professor	Utilização sistemática de situações reduzidas e formas jogadas próximas da lógica formal da modalidade.
Objetivos associados às tarefas	Objetivos definidos pelo professor e operacionalizados pelos alunos durante as tarefas	Estruturação das tarefas e situações de jogo com objetivos relacionados com pontuação e desempenho coletivo.
Monitorização das aprendizagens	Acompanhamento realizado pelo professor com participação dos alunos	Observação contínua das situações de jogo, registos de pontuação e feedback durante as tarefas.

Anexo 27. Guião da Entrevista

Entrevista- Guião

VISÃO DO ALUNO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA

O que é para ti a disciplina de Educação Física?

Tu dirias que gostas de Educação Física? Porquê?

O que te faz gostar mais e o que te faz gostar menos nas aulas?

EXPERIÊNCIA NAS UNIDADES (Badminton)

Quando pensas nas aulas de Badminton, o que te vem à cabeça?

O que achaste mais relevante nessas aulas? Porquê??

Falaste em aprendizagem. Para ti, o que é “aprender” numa aula de Educação Física?

Como percebes que aprendeste alguma coisa na modalidade?

3) PERCEÇÃO DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS (MED)

Organização geral

Como descreverias a forma como esta unidade foi organizada?

Que aspetos desta organização gostaste mais?

Que aspetos gostaste menos ou foram mais difíceis?

Estratégias MED

Afiliação

Como foi para ti estar sempre na mesma equipa durante a unidade?

Aprofundar:

Mudou a tua participação?

Mudou o ambiente?

Mudou a forma como aprendeste?

Papéis e responsabilidades

Como foi para ti desempenhar esses papéis?

O que é para ti “responsabilidade” numa aula de Educação Física?

Dirias que ter um papel (ex.: capitão/árbitro) é uma forma de responsabilidade? Porquê?

Como viveste os jogos e a competição durante a unidade?

Aprofundar:

Motivou-te?

Trouxe pressão?

Foi justo?

Melhorou ou piorou o ambiente?

Cooperação e trabalho de equipa

Como foi o trabalho em equipa ao longo da unidade?

A cooperação mudou do início para o fim? Como?

Registos / avaliação / feedback

Houve registos, pontuações, resultados ou avaliação do fair play. Como é que isso influenciou a tua experiência?

Que impacto teve o feedback do professor e dos colegas na tua aprendizagem?

4) PERCEÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DOS 4 DOMÍNIOS

Como classificarias o teu nível de aprendizagem ao longo desta Unidade Didática? o que te leva a dizer isso? e em relação à aprendizagem dos teus colegas?

o que é para ti aprendizagem em EF? e o que achas que os alunos deveriam aprender em EF?

4A) DOMÍNIO FÍSICO-MOTOR

Ok falaste de vários domínios de aprendizagem, vamos focar no físico motor; focas direto no que eles falaram, o jogo TD técnica, — se eles não tiverem mencionado Aptidão Física, capacidades condicionais “não mencionaste desenvolvimento a nível de ~~xx xxx~~, achas que não? ~~pq?~~ o que faltou? o que gostarias de ter visto?

No plano físico e motor, que mudanças sentiste em ti ao longo destas unidades?

Aprofundar por subdomínios:

Ao nível da coordenação/controlo do corpo, sentiste evolução?

Na tua condição física (resistência, esforço, intensidade), houve mudanças?

Comparando início ~~vs~~ fim, como avalias o teu desempenho em jogo?

4B) DOMÍNIO COGNITIVO

se falarmos na aprendizagem cognitivo em EF o que te vem à cabeça isto é o que achas que isso é?

conhecimentos, regras, CD — canalizar para aspetos da compreensão antecipação ligar TD à ação técnica, adversários

No plano do “pensar o jogo”, o que achas que aprendeste?

Aprofundar:

O que mudou na tua compreensão das regras?

E em termos táticos, o que passou a ser mais claro?

Sentiste mudanças na tua tomada de decisão durante o jogo? Dá um exemplo.

Aprendeste a planear estratégias com a equipa? Como?

O desempenho de papéis (árbitro/treinador/capitão) ajudou-te a perceber melhor o jogo? Porquê?

4C) DOMÍNIO PSICOLÓGICO

se te dissesse que a aprendizagem também podem desenvolver o domínio psicológico o que dirias sobre isso? concordas, não? o que achas que são competências psicológicas que podem ser desenvolvidas na EF e no badminton

No plano psicológico, sentiste alguma mudança em ti durante estas unidades?

Aprofundar:

Motivação: O que te motivou mais nestas unidades?

Confiança: Sentiste-te mais confiante? Em que situações?

Envolvimento: Participaste mais do que noutras unidades? Porquê?

Autorregulação: Como lidaste com erros, frustração, perder/ganhar?

4D) DOMÍNIO SOCIAL

No plano social, como foi a tua relação com os colegas durante estas unidades?

Aprofundar:

Relações: Houve mudanças na forma como interagiste com colegas?

Cooperação: Como foi o apoio dentro da equipa?

Responsabilidade social: Sentiste que o grupo dependia de ti? Como?

Ética/fair play: Como foi o respeito por regras, adversários e decisões?

Inclusão: Achas que todos tiveram oportunidade de participar? Porquê?

5) RELAÇÃO ENTRE PEDAGOGIAS E DESENVOLVIMENTO DOS DOMÍNIOS

Que aspetos desta forma de trabalhar achas que contribuíram mais para a tua aprendizagem? Porquê?

Se pensares nas equipas fixas, papéis, competição e cooperação: qual achas que teve mais impacto em ti? Porquê?

Consegues dar um exemplo concreto de uma estratégia usada (ex.: papéis, competição, equipa fixa) que tenha ajudado:

a) no teu desenvolvimento físico-motor?

b) no teu desenvolvimento cognitivo?

c) no teu desenvolvimento psicológico?

d) no teu desenvolvimento social?

Houve alguma estratégia que não tenha ajudado (ou até tenha dificultado)? Porquê?

6) IMPACTO GLOBAL

Dirias que estas unidades mudaram a tua forma de ver a Educação Física? Como?

O que aprendeste que vai para além do Badminton e do Futsal?

Gostarias que mais unidades fossem ensinadas desta forma? Porquê?

Anexo 28. Tabela de Análise de Dados

Análise Temática dos Dados

Tema	Categoria ordem 1	Categoria ordem 2	Código	Excertos	Analytic notes
Desenvolvimento Social	Cooperação pedagógica entre colegas	Mediação por pares ajustada às dificuldades dos colegas	A1 A3	“E até porque nós ajudamos uns aos outros. Às vezes a explicar, fazemos desta forma porque é mais fácil para ti.” “Se alguém não conseguia fazer logo, nós tentávamos ajudar e explicar melhor.”	Adaptação da ajuda e da explicação às dificuldades dos colegas facilita a compreensão da tarefa e reforça apoio à aprendizagem dentro da equipa.
		Correção entre pares	A1 A3	“E assim também era mais fácil para nós compreender, porque nós não precisávamos só do professor. Tínhamos uns aos outros, então um conseguia corrigir o outro, por exemplo na volta ao mundo.” “Sim, pelo menos na nossa equipa, nós corrigíamos uns aos outros.”	Correção entre colegas descentraliza o processo de aprendizagem do professor e reforça participação ativa dos alunos na regulação das aprendizagens da equipa.
Desenvolvimento Social	Dinâmica coletiva e sentimento de pertença	Participação funcional dentro da equipa	A1 A2	“Eu acho que o papel que cada um tomou também foi muito importante, porque nenhum estava ali sem fazer nada, nenhum estava ali perdido, nós todos tínhamos uma função e todos tínhamos que implementar essa função, seja ela num dia ou outro, então nenhum se sentia assim excluído.” “Toda a gente tinha uma função e isso fazia com que ninguém ficasse parado.”	Distribuição funcional de papéis reforça inclusão, sentimento de pertença e participação ativa dos diferentes elementos na dinâmica coletiva da equipa.
		Construção de identidade coletiva da equipa	A1 A4	“Nós começámos a sentir mais a equipa como nossa.” “deixámos de ser individuais e passámos a ser mais em equipa.”	Continuidade das equipas e objetivos partilhados favorecem construção de identidade coletiva e sentimento de pertença ao grupo.

Desenvolvimento Social	Relações interpessoais e integração social	Aproximação entre colegas fora dos grupos habituais	A1 A5	“Porque é assim, é muito mundinho à parte, é grupinhos, mas a formação das equipas, de grupos diferentes misturados fez com que nós percebêssemos que as outras pessoas também dão para serem encaixadas no dia-a-dia.” “Porque aliás, nunca tentámos falar e depois conhecíamos e dávamos bem.”	Equipas persistentes fora das redes pessoais habituais de relacionamento favorecem aproximação entre colegas, aceitação do outro e expansão das interações sociais dentro da turma.
		Transferência das relações de ajuda para fora da aula	A1 A2	“E a mesma ajuda que surgiu nas aulas de física, quando alguém não se saia assim tão bem, também surgiu fora dela, tipo, quando estávamos em aulas e alguém não estava a perceber uma coisa ou outra, nós já tínhamos mais pessoas para falar, para explicar a matéria, pessoas que antes, se calhar, não falaríamos.” “Porque falava-se também fora da aula. Até nas aulas sem ser de Educação Física se falava das equipas, das camisolas, contra quem é que queríamos jogar.”	Relações construídas durante as aulas prolongam-se para outros contextos escolares, reforçando proximidade social e continuidade das interações entre colegas fora da Educação Física.
Desenvolvimento Psicológico	Motivação e envolvimento	Motivação associada à competição formal e aos registos	A3 A4	“Para mim foi o principal [registo], saber que ia ficar guardada as minhas vitórias e que eu ia contribuir para ser o melhor jogador.” “Eu fui mais no plano de equipa, era ganhar para depois a nossa equipa ganhar. Queríamos que a equipa ganhasse.”	Registo das vitórias e competição formal aumentam a motivação, tanto por valorização individual como por contributo para a equipa.
		Objetivos concretos como fonte de compromisso	A3 A4	“Porque tínhamos uma motivação, não estávamos a jogar só porque sim, estávamos a contar para alguma coisa [campeonato]. Tínhamos um objetivo que queríamos cumprir [pontuar].” “No fim, víamos o que cada um fazia, quem ganhava nos exercícios, quem ganhava nos	Objetivos tangíveis dão sentido à participação e transformam o jogo numa experiência com finalidade clara, aumenta o compromisso e envolvimento.

				jogos, e contava para alguma coisa, não era como se estivéssemos só a jogar.”	
		Interesse acrescido pelas aulas e pela modalidade	A1 A2	“É uma coisa gira, tipo estávamos todos empenhados, gostávamos todos de jogar e de vir às aulas, porque nós pensávamos, vamos usar as camisolinhas todas iguais, vamos estar lá a jogar.” “Começou-me a interessar mais mesmo [aulas].”	Organização da unidade gera maior gosto pela prática e aumenta predisposição para participar nas aulas.
Desenvolvimento Psicológico	Perceção de competência e confiança	Confiança ligada à aprendizagem	A4	“Sentia-me mais confiante no jogo porque fiz os exercícios.”	Aprendizagem percebida aumenta confiança, sobretudo quando os alunos reconhecem transferência dos exercícios para o jogo.
Desenvolvimento Psicológico	Autorregulação emocional	Gestão do insucesso competitivo	A3	“Pensava que não ganhei este, mas ganho no próximo. Pensava sempre no próximo. E pude melhorar.”	Derrota passa a ser interpretada como situação recuperável, os alunos revelam persistência e foco na oportunidade seguinte.
Desenvolvimento Psicológico	Responsabilidade e compromisso pessoal	Responsabilidade associada ao desempenho de papéis	A1 A2	“Eu como capitã sentia-me muito responsável, estava-me a sentir assim, muito importante.” “Eu dizia tipo, agora temos que organizar para fazer o exercício e eles respeitavam e organizavam.” “E temos responsabilidade porque a pontuação daquele jogo, se for mal arbitrada, vai ser injusto para algum dos lados.”	Papel de capitão e de árbitro gera sentido de responsabilidade, compromisso e rigor no cumprimento da função.

Desenvolvimento Cognitivo	Compreensão tática do jogo	Leitura do posicionamento do adversário	A1 A3	“Se ele vinha mais para a frente, nós já percebíamos o que podia acontecer.” “Nós conseguimos ter uma melhor noção de que temos de fazer [batimento adequado] para certas circunstâncias.	A experiência acumulada em jogo desenvolve a capacidade de interpretar o posicionamento dos jogadores, antecipar decisões e responder de forma mais ajustada às diferentes situações.
		Desenvolvimento da tomada de decisão	A1 A4	“Conseguíamos responder de uma maneira em que seja mais vantajoso para nós.” “(…) pensávamos mais antes de bater.”	Os alunos evidenciam maior reflexão sobre as decisões tomadas em jogo e maior preocupação em escolher ações mais eficazes.
Desenvolvimento Cognitivo	Mobilização contextual das aprendizagens	Aplicação das aprendizagens no contexto de jogo	A3 A4	“Sim, porque já tínhamos aprendido mais coisas [conteúdos] e sabíamos jogar melhor.” “Os exercícios ajudavam depois no jogo porque já sabíamos o que fazer.”	Os alunos reconhecem transferência das aprendizagens realizadas nos exercícios para as situações reais de jogo.
Desenvolvimento Cognitivo	Compreensão da lógica e funcionamento do jogo	Compreensão das regras através dos papéis desempenhados	A1 A2	“Porque como árbitro tens de perceber as regras todas.” “Aprendíamos melhor as regras porque depois também tínhamos de arbitrar.”	O desempenho de papéis aumenta a compreensão das regras e do funcionamento do jogo.
		Intencionalidade das ações em jogo	A5	“No início batíamos só por bater, depois já tentávamos perceber melhor o que fazer [batimentos intencionais].”	O aluno evidencia evolução de uma participação predominantemente mecânica para uma atuação mais consciente e taticamente orientada.
Desenvolvimento Físico-Motor	Controlo e adaptação do movimento em contexto de jogo	Velocidade de reação às exigências do jogo	A2	“Conseguimos responder mais rápido aos ataques ou então às defesas.”	A prática regular em contexto de jogo favorece a capacidade de responder mais rapidamente às diferentes

					situações de jogo, ajustando o tempo de reação às exigências da modalidade.
Desenvolvimento Físico-Motor	Coordenação e controlo corporal em situação de prática	Desenvolvimento da coordenação motora associada à manipulação da raquete e deslocamentos	A3 A2	“(…) nós conseguimos movimentar-nos mais da esquerda para a direita com a raquete para responder melhor ou ir mais rápido e tudo.” “No início éramos muito fracos mesmo [refere-se aos deslocamentos].” “Se nós estamos mais para a frente e mandam um passo longo, nós temos que ir para trás e ser rápidos, porque senão não chegamos a tempo.”	Os excertos evidenciam desenvolvimento da coordenação motora e do controlo corporal associados aos deslocamentos e à manipulação da raquete em contexto de jogo.
Desenvolvimento Físico-Motor	Desenvolvimento da aptidão física associada à prática	Adaptação progressiva às exigências de reação e resistência do jogo	A3	“(…) na parte da resistência, como estávamos ainda a começar a dar esta modalidade, acabámos a ficar mais cansados, porque não estávamos habituados (...) e agora no final conseguimos ser mais rápidos a reagir a certos lances”.	Os discursos evidenciam adaptação progressiva às exigências de resistência e velocidade de reação impostas pelo ritmo e intensidade das situações de jogo.