



ENTRE O JOGO E A VIDA:
O Domínio Social como Palco de Aprendizagem, na Voz de
um Professor Estagiário

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional 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 nº 74/2006 de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018, de 16 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei 27/2021, de 16 de abril e o Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Jorge Samagaio de Sousa Oliveira

Porto, junho de 2026

Ficha de catalogação

Oliveira, J. (2026). ENTRE O JOGO E A VIDA: O Domínio Social como palco de aprendizagem na voz de um Professor Estagiário. Porto: Oliveira, J. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; LITERACIA FÍSICA; PEDAGOGIA; REFLEXÃO.

Dedicatória

“Alma minha gentil, que te partiste
Tão cedo desta vida descontente,
Repousa lá no Céu eternamente,
E viva eu cá na terra sempre triste...”

Luís Vaz de Camões

A quem fisicamente já cá não está! Àquele que não tive o privilégio de conhecer e àqueles que tendo conhecido, a ti Vovó Cinda e em especial a ti meu pai, que não consigo abraçar neste final de percurso, pois aos restantes fá-lo-ei pessoalmente!

Agradecimentos

À FADEUP, por me acolher novamente e por me permitir, nesta fase da vida, atingir os objetivos que foram traçados há muitos anos. Pela qualidade que apresenta no panorama Mundial e que consegui constatar *in loco*. Pelo rigor e pela honra que é poder fazer um bocadinho parte desta Instituição.

Quem nos guia e nos dá a “mão” tem de ser sempre recordado, pois deixa-nos marcas, transforma-nos e faz-nos caminhar! A sorte de termos quem escolheríamos, se pudéssemos escolher, é uma bênção. Pelo seu inquestionável conhecimento pela sua capacidade em envolver, espicaçar ao questionar e verdadeiramente guiar, foi, como já lhe disse, uma surpresa pela transformação que conseguiu provocar em mim. Obrigado, Prof.^a Dr.^a Paula Batista, sem dúvida uma referência para mim!

À Escola Cooperante, pela vontade em nos receber e em criar as melhores condições possíveis. Por nos tornar parte integrante desde o início da caminhada, valorizando o nosso trabalho, desde a direção da escola ao corpo docente e não docente. Levo comigo o carinho demonstrado e a saudade de um dia poder voltar.

À Professora Cooperante, Dr.^a Ana Julieta Silva, pelo exemplo, pelo profissionalismo, por estar sempre presente, pela autonomia que nos permitiu ter, pelo desafio constante em querer fazer sempre mais, pela capacidade de trabalho demonstrada, pela mão amiga na busca da melhor solução, pelo apoio incondicional, pelo trabalho em conjunto, pela paciência em nos mostrar tudo e mais alguma coisa, por nos colocar sempre em primeiro, por nos ter recebido de braços abertos sem preconceitos, pela qualidade do trabalho que observei com os alunos e pela facilidade e experiência em resolver os problemas. Agradeço também pela disponibilidade e pelo tempo dedicado, mesmo fora do horário letivo, pelos conhecimentos partilhados e pelas sugestões quando algo parecia não correr pelo melhor, pelo... tantas e tantas coisas boas que levo deste ano com a sua orientação!

Ao melhor Núcleo de Estágio que podia esperar, Belém, Sofia e Simão, não posso deixar de ter uma palavra para todos sem exceção. Vocês ficam gravados no meu coração, por todos os momentos de partilha, pela ajuda incondicional, pelos cachorros, os que comi e os que não comi, mas que vos via comer de bom grado, pelas noites de setas que tanto gostavam e que para mim foram um excelente momento de convívio, mas sobretudo e principalmente, por me terem acolhido no meio de vós, mesmo sendo o “velhinho”. Um

excelente exemplo de integração respeito e inclusão, algo que tanto irá fazer parte do nosso futuro.

A todos os Professores do departamento de Educação Física, pelas partilhas em conversas formais ou informais, ou pelas sugestões que apresentavam, com especial carinho aos Professores Doutor João Barbosa, Dr.^a Ana Pedro, Dr. João Iglesias, Dr.^a Clementina e Dr.^a Ilda, que tão bem nos receberam.

Aos meus colegas de trabalho, Eiró, João, Laura, Sérgio, Mariana, Meireles, Ricardo e Zé pela ajuda, pela partilha, por me incentivarem a seguir o caminho e por me fazerem ver que o futuro pode ser risonho.

À minha família de sempre e em primeiro lugar à minha mãe pelo orgulho que sentes, pelos valores que me transmitiste pelo apoio incondicional e por seres aquilo que és. Ao “Manu” pelo apoio e pelas palavras de incentivo e por acreditares em mim e por me dizeres que é possível fazer aquilo de que mais gostamos e que estamos sempre a tempo de o fazer.

A ti, Tio Luís, pelos jantares pelas viagens e momentos bem passados, pela ajuda no percurso de vida em momentos difíceis, pelas tuas posições convictas e cheias de certezas, tão características do teu percurso profissional, que nos fazem rir, mas que sobretudo nos fazem também refletir. Aos meus Tios / padrinhos e primos que ainda de longe, estão sempre bem perto. Ao Tio Zé, embora recentemente ausente, também marcaste o meu “ser”, por me teres mostrado que quando queremos é possível alcançar, pois também tu quando quiseste conseguiste.

Aos que carinhosamente chamo de “Avós”, obrigado por todo o apoio ao longo dos tempos!

Ao Guilherme, pelas fortes convicções, pelo orgulho no teu percurso desportivo e académico e por me teres permitido acompanhá-lo! A ti Matilde, a menina dos meus olhos, um orgulho, pela tua vontade, pelas tuas conquistas, pela tua resiliência e pelo teu trajeto de vida e profissional. Como tens mostrado capacidades não te faltam! Acredito que estou também um bocadinho no vosso coração.

A ti Joana, pela paciência, pelas conversas ao serão, pelos ensaios, pelas partilhas, pelo teu conhecimento partilhado, pelas tuas sugestões, pelo tempo que não conseguimos estar juntos e por todo o amor e carinho com que me auxiliaste nesta e noutras etapas.

A todos vocês, obrigado por tornarem este caminho mais rico e com maior significado. Levo-vos comigo na memória, no coração e na forma como sigo em frente!

Índice Geral

Conteúdo

Índice de Gráficos.....	VIII
Índice de Figuras	IX
Índice de Quadros	X
Índice de Anexos	XI
Resumo	XII
Abstract.....	XIII
Lista de Abreviaturas.....	XIV
1. Preâmbulo.....	1
2. O apito inicial de uma nova etapa	3
3. Da paixão pelo jogo à vocação pelo ensino	5
4. O campo que acolheu a equipa.....	9
4.1. O Terreno de jogo e as condições de prática	10
4.2. A equipa técnica	12
5. Jogadores em formação: desafios e potencialidades	13
5.1. A escolha do escalão a treinar	13
5.2. A equipa principal	13
6. Desenhar a tática para o jogo do ano.....	17
6.1. Entre crenças e conceções – Assim se faz o planeamento	17
6.2. O calendário competitivo e as decisões macro do planeamento	20
6.3. Da planificação à realização do ensino.....	23
6.4. As jogadas em ação – Uma análise à lupa.....	27
6.5. A tabela classificativa.....	38
7. O trabalho em conjunto na segunda equipa	40
8. Jogar na comunidade ao participar na vida escolar.....	42

9. A temporada em construção – Uma experiência pedagógica na área da aptidão física, centrada no YPAR	43
Resumo	43
Abstract.....	44
9.1. De onde partimos e o que procuramos neste jogo	45
9.2. Como treinámos para o nosso jogar	47
9.3. O marcador: o que mudou dentro das quatro linhas.....	53
9.4. Rever o jogo: O que funcionou, falhou e aprendemos	57
9.5. Lições do jogo e caminhos para o próximo	61
9.6. Bibliografia.....	63
10. Considerações finais	65
11. Bibliografia.....	67
12. Anexos.....	LXIV

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição Percentual dos Testes FITescola pelas Zonas de Desempenho	15
Gráfico 2 - Distribuição Percentual dos Alunos segundo o Número de Testes em Zona Abaixo do Saudável.....	16
Gráfico 3 – N.º alunos na Zona Abaixo do Saudável por teste FITescola – 1.º Momento de recolha.....	16
Gráfico 4 - Evolução dos valores médios dos domínios psicológico e social do PPLA-Q entre M1 e M2	53

Índice de Figuras

Figura 1 – YPAR, Processo realizado com os alunos e as suas diferentes fases	49
---	----

Índice de Quadros

Quadro 1 - Atuação pedagógica nas diferentes áreas e respectivas matérias	25
Quadro 2 - UD de Dança – modelos, estratégias e dificuldades	33
Quadro 3 - UD de Jogos Tradicionais - modelos, estratégias e dificuldades.....	36

Índice de Anexos

Anexo 1 – Questionário diagnóstico inicial (alunos)	LXIV
Anexo 2 – Síntese do Planeamento Anual de EF (Calendário Letivo, UD e PAA)...	LXV
Anexo 3 – Distribuição de aulas por UD	LXVI
Anexo 4 – UD de Dança.....	LXVII
Anexo 5 – Documento de Composição Coreográfica de Dança	LXVIII
Anexo 6 – Grelha de Avaliação Sumativa de Dança	LXIX
Anexo 7 – Ficha de Jogo Tradicional Tipo	LXX
Anexo 8 – Ficha de Avaliação Sumativa dos Jogos Tradicionais.....	LXXI
Anexo 9 – Ficha de Jogo tradicional Jogo da Sameira Exemplo	LXXII
Anexo 10 – UD de Jogos Tradicionais.....	LXXIII
Anexo 11 – Ficha de Jogo Tradicional do grupo	LXXIV
Anexo 12 – Tabela de Classificação Atribuída em Final de Período.....	LXXV
Anexo 13 – Plano de treino realizado pelo professor para toda a turma – Fase1 YPAR	LXXVI
Anexo 14 – Folha 1 de registo do YPAR (alunos).....	LXXVII
Anexo 15 – Folha 2 de registo do YPAR (alunos).....	LXXVIII
Anexo 16 – Plano de treino idealizado pelo aluno.....	LXXIX
Anexo 17 – Folha 3 de registo YPAR (alunos).....	LXXX
Anexo 18 – Questionário de Domínio Social.....	LXXXI

Resumo

Este documento partilha a experiência desenvolvida em contexto de estágio profissional, realizado numa escola da área metropolitana do Porto. Traduz um percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, construído entre as vivências desportivas e pedagógicas anteriores, a prática pedagógica e a afirmação da identidade docente. Inspirado na metáfora “entre o jogo e a vida”, reflete sobre a educação física como espaço de desenvolvimento humano, relacional e social. Apresenta uma visão humanista da educação e o entendimento do aluno como participante ativo do processo de ensino-aprendizagem. Além do desenvolvimento a nível motor, dá ênfase aos restantes domínios da literacia física com relevo no domínio social, na promoção de valores como, respeito, cooperação, responsabilidade, autonomia e sentido de pertença. O relatório apresenta o contexto da escola cooperante, as características da turma, o trabalho desenvolvido com o núcleo de estágio e os restantes docentes, bem como os processos de planeamento, intervenção, reflexão e avaliação que marcaram o ano letivo. São discutidas as decisões, dificuldades e adaptações inerentes à prática. Sublinha a importância de ambientes inclusivos, seguros e motivadores, capazes de favorecer aprendizagens significativas e o envolvimento dos alunos. Os diferentes modelos pedagógicos e estratégias de ensino foram ajustados às necessidades da turma e orientados para a participação ativa dos alunos. Reflete sobre o papel regulador e formativo da avaliação, apoiada no *feedback*, no questionamento, na reflexão e na valorização da progressão individual. Integra ainda o relatório uma experiência pedagógica na área da aptidão física, desenvolvida com base no modelo *Youth Participatory Action Research*, visando promover a autonomia e responsabilização dos alunos pelo seu processo de aprendizagem, ao articular a aptidão física, a literacia física e o domínio social. No conjunto, este relatório espelha um percurso marcado pela reflexão crítica, pela adaptação constante e pela consolidação de uma visão de ensino centrada nas relações humanas, na inclusão e no desenvolvimento integral dos alunos. Mais do que ensinar conteúdos ou competências motoras, o estágio demonstrou que ensinar educação física pode e deve educar para a vida e contribuir na formação de “boas pessoas”, dentro e fora do espaço de aula.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; LITERACIA FÍSICA; PEDAGOGIA; REFLEXÃO.

Abstract

This document shares the experience developed in the context of school placement experience, carried out at a school in the metropolitan area of Porto. It reflects a process of personal and professional development built upon previous sporting and pedagogical experiences, teaching practice, and the consolidation of a professional teaching identity. Inspired by the metaphor “between the game and life”, the report discusses Physical Education as a space for human, relational, and social development. It presents a humanistic view of education and the understanding of the student as an active participant in the teaching-learning process. In addition to development at the motor level, it emphasizes the other domains of physical literacy with a focus on the social domain, promoting values such as respect, cooperation, responsibility, autonomy, and a sense of belonging. The report describes the context of the cooperating school, the characteristics of the class group, the collaborative work developed with the internship group and other teachers, as well as the planning, intervention, reflection, and assessment processes that shaped the academic year. It also discusses the decisions, challenges, and adaptations inherent to pedagogical practice. Highlight the importance of inclusive, safe, and motivating learning environments capable of fostering meaningful learning experiences and student engagement. Different pedagogical models and teaching strategies were adapted to the needs of the class and oriented towards students’ active participation. Reflects on the regulatory and formative role of assessment, supported by feedback, questioning, reflection, and the appreciation of individual progress. The report also includes a pedagogical intervention in the area of physical fitness, developed according to the Youth Participatory Action Research model, to improve autonomy and awareness of students about their learning process, through the articulation of physical fitness, physical literacy, and the social domain. Overall, this report reflects a journey marked by critical reflection, constant adaptation, and the consolidation of a teaching perspective centred on human relationships, inclusion, and students’ holistic development. More than teaching content or motor skills, the internship demonstrated that Physical Education can and should educate for life, contributing to the development of “good people” both inside and outside the classroom.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PHYSICAL LITERACY; PEDAGOGY; REFLECTION.

Lista de Abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais
AF – Atividade Física
AfL – *Assessment for Learning* / Avaliação para a Aprendizagem
ApF – Aptidão Física
ARE – Atividades Rítmicas Expressivas
CoP – Comunidade de Prática
DE – Desporto Escolar
DP – Domínio Psicológico
DS – Domínio Social
EF – Educação Física
EFQ – Educação Física de Qualidade
EP – Estágio Profissional
JDC – Jogos Desportivos Coletivos
JT – Jogos Tradicionais
LF – Literacia Física
MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa
MED – Modelo de Educação Desportiva
MID – Modelo de Instrução Direta
MRPS – Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social
NE – Núcleo de Estágio
PA – Plano Anual
PAA – Plano Anual de Atividades
PC – Professora Cooperante
PE – Professor Estagiário
PEA – Processo de Ensino-Aprendizagem
PO – Professora Orientadora
PPLA-Q – *Portuguese Physical Literacy Assessment - Questionnaire*
QDS – Questionário de Domínio Social
TGfU – *Teaching Games for Understanding* / Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão
UD – Unidade Didática
YPAR – *Youth Participatory Action Research* / Investigação-Ação Participativa com Jovens
ZAS – Zona Abaixo do Saudável

1. Preâmbulo

Entre o jogo e a vida. Foi neste entre lugares que a minha transformação aconteceu. Primeiro no balneário enquanto jogador, onde aprendi o valor da entreaajuda e da responsabilidade individual e coletiva dentro de um grupo. Mais tarde e já com outra maturidade, enquanto treinador, professor e em posições de liderança, em que a gestão de grupos, a capacidade de comunicação, a visão estratégica, a empatia e a promoção de autonomia, passaram a fazer parte natural da minha rotina profissional.

Tomando como referência este percurso entre o jogo e a vida, o título deste relatório procura integrar o modo de vida que escolhi, as minhas experiências anteriores e a paixão pelo ensino. Nesta etapa da vida, de regresso à Universidade, o Estágio Profissional (EP) revelou-se, para mim, semelhante a uma época desportiva, um processo com objetivos, fases, desafios e momentos decisivos.

A metáfora da época desportiva não é, por isso, algo sem significado, mas a forma mais honesta e contextualizada de explicar o meu percurso e a leitura que faço do EP, relacionando-o com o meu trajeto e com a identidade profissional que fui construindo. De facto, tal como no jogo, também no estágio se treinam relações, decisões e aprendizagens que se projetam diretamente na prática diária, assim como na nossa vida quotidiana.

Sempre considerei essencial transmitir aos meus alunos ou atletas que a sua formação, como pessoas integradas na sociedade e preparadas para nela participar de forma consciente, teria de ser uma valência de trabalho. Isto porque todos vivemos inseridos numa comunidade composta por pessoas distintas entre si. Nesta perspetiva, creio que a Educação Física (EF), além de promover o desenvolvimento técnico e tático, deve contribuir para a formação pessoal e social.

Acredito que centrar a minha atuação em valores como a responsabilidade individual e coletiva, a cooperação e o respeito mútuo, ajuda a estabelecer condições para que as aprendizagens possam ter uma transferência direta para outros contextos da vida, e que, por isso, tenham também mais significado, ainda que não sejam imediatamente visíveis.

A vida abre-nos portas que nem sempre esperamos e a escolha de um caminho torna-se inevitável. Depois de anos a trabalhar no desporto, entre a formação de atletas, o ensino da Natação ou do Basquetebol e com funções de responsabilidade diretiva e organizacional, percebi que precisava de regressar aos estudos para aprofundar o conhecimento científico e dar maior solidez à prática que queria continuar a desenvolver. Assim, decidi despedir-me da empresa onde trabalhava, o que foi, para mim, o fim de

uma época exigente ao nível profissional e pessoal, mas também o início de outra, num regresso à vida académica. Foi no estágio que este percurso encontrou o seu momento de concretização e validação da escolha feita.

Este caminho proporcionou a passagem das intenções aos atos, num processo maturado pela experiência acumulada em campo, pelas responsabilidades de liderança e por um olhar cada vez mais consciente sobre o que significa ensinar.

Neste paralelismo de processos, existiu também um ponto de partida, um grupo de estágio com identidade própria, condições de trabalho particulares, escolhas estratégicas, dificuldades inesperadas e ajustes constantes, como acontece numa temporada.

Cada aluno surgiu como um jogador em formação, com ritmos distintos, necessidades próprias e formas singulares de se relacionar consigo e com os outros, mas tendo sempre em mente o desenvolvimento de todos como horizonte. Esta diversidade tornou claro que o sucesso do grupo não depende apenas da competência técnica, mas sobretudo da qualidade das relações que se constroem no processo.

A experiência prévia no balneário ajudou-me a reconhecer estes sinais cedo, mas a escola deu-lhes outro significado. Foi nesta mudança de contexto que o verbo ‘Ensinar’ ganhou outro sentido e outra abrangência. Com efeito, ensinar é sempre uma prática profundamente humana. É neste ponto que o Domínio Social (DS) ganha relevo. Assim, mais do que ensinar movimentos ou corrigir gestos, senti necessidade de proporcionar um ambiente de respeito, confiança e de pertença.

Em vários momentos, como quando a falta de cooperação entre alguns elementos afetava o clima da aula, tive de intervir como mediador e ajudar o grupo a reencontrar o equilíbrio necessário. Outras vezes, o desafio vinha de alunos que duvidavam das suas capacidades ou que reagiam à frustração com comportamentos de oposição. Cada uma destas situações exigiu readaptação, escuta e uma comunicação focada nas suas necessidades individuais momentâneas.

Ao longo desta época, compreendi que ensinar EF é também ensinar a estar com os outros, a gerir emoções, a comunicar de forma eficaz, a cooperar, a assumir responsabilidades individuais e coletivas. Tal como numa equipa, foi este trabalho aparentemente invisível que permitiu observar progressos não apenas técnicos ou táticos, mas também sociais e emocionais.

No fim, esta etapa representou uma jogada decisiva. Se a razão por vezes hesita, a paixão diz que sim. O resto serão outros capítulos, outras aprendizagens e outras épocas que inevitavelmente continuarão a escrever-se entre o jogo e a vida.

2. O apito inicial de uma nova etapa

O início deste EP marcou, para mim, o momento em que o apito soou e um novo jogo teve início. Não o recomeço de um jogo formal, mas um jogo de relações, cooperação, responsabilidade e construção, ou seja, o jogo humano que está inerente à disciplina.

Ao iniciar esta etapa, tornou-se claro que, mais do que procurar o rendimento no ensino de gestos, técnicas ou regras, era fundamental construir autonomia. Neste sentido, fui chamado a mediar interações, gerir dinâmicas e a promover aprendizagens sociais que sustentam, de forma indissociável, o desenvolvimento dos domínios motor, cognitivo e psicológico dos alunos.

O ano de EP confirmou a ideia de que uma Educação Física de Qualidade (EFQ) se constrói a partir da criação de ambientes onde todos os alunos encontram condições para participarem, cooperarem, sentirem-se seguros e para assumirem um papel ativo no Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA), na procura de enraizar a vontade efetiva de se tornarem pessoas ativas e/ou a realizarem desporto e exercício físico no futuro. É neste contexto que o DS, mais do que uma dimensão entre outras, se apresenta como o terreno onde o domínio psicológico (DP), motor e cognitivo, em conjunto se tornam possíveis. Na verdade, uma aula só tem valor formativo, quando é humana. Carrega o peso dos valores que também o professor transporta nas intenções e nos afetos. Por outro lado, o aluno deve ser visto, ouvido e valorizado na sua individualidade, na procura de desenvolver a autonomia, a tomada de decisão, o respeito, a capacidade de comunicação, o trabalho em equipa e a responsabilidade mútua, que foram os pilares assumidos na minha intervenção.

Esta visão converge profundamente com o pensamento de professor José Pacheco quando transmite a ideia de que *“O professor não ensina aquilo que diz; o professor transmite aquilo que é.”* (Pacheco, 2012, p. 15).

A escola não é apenas um espaço de instrução é, sim, um espaço de convivência que prepara os alunos para serem construtores de si mesmos, das suas aprendizagens. Ao mesmo tempo, é um espaço para aprender com o mundo, e cada aluno pode aprender a transformá-lo. Esta perspetiva ajudou-me a orientar a minha prática e a criar oportunidades para os alunos não aprenderem apenas conteúdos motores, mas também a estar com os outros, a gerir conflitos, a comunicar, a colaborar e a evoluir em conjunto.

Esta introdução situa, assim, o leitor num percurso em que a metáfora desportiva que atravessa este relatório ganha novo significado. Tal como numa equipa, na qual o sucesso individual depende da solidez do coletivo, também no estágio percebi que grande parte

do meu papel não se jogava somente no conhecimento técnico das modalidades ou nos modelos de ensino escolhidos, mas na forma como mobilizava outras competências, nomeadamente no modo como promovia um clima relacional justo, seguro e respeitoso.

Foi no trabalho diário com a turma, com o Núcleo de Estágio (NE) e com a Professora Cooperante (PC) que compreendi que a docência é, antes de tudo, uma prática social que encontra respaldo na ideia de trabalho colaborativo em comunidade de prática (CoP): *“The commitment of the teacher educators to the CoP goes beyond instrumental reasons. It is an affective commitment that has allowed them to build a socially cohesive community.”* (Batista et al., 2024, p. 8).¹ Assim, o estágio desenvolveu-se em torno de três eixos fundamentais, sendo eles: (i) o contexto relacional, que inclui a escola cooperante, o NE e o grupo de EF, (ii) o planejamento e a ação pedagógica, fortemente orientados por modelos que valorizam a cooperação, a interdependência positiva e a construção conjunta do saber e, por último, (iii) a reflexão crítica, que envolve a análise das decisões tomadas na procura de potenciar o DS, a par do motor e das restantes aprendizagens.

O apito inicial desta nova etapa marcou, afinal, o início de uma aprendizagem sobre o que é ensinar uma EFQ. Uma abordagem à EF que procura garantir que todos os alunos participam nas aulas, independentemente das suas características e que promova ambientes verdadeiramente inclusivos e equitativos. Como referem McLennan e Thompson (2015), no documento da UNESCO,

Conceitualmente, é necessário que a EFQ seja vista no contexto de estratégias inter-relacionadas, para englobar a formulação e o desenvolvimento de currículos inclusivos e equitativos, que ofereçam experiências significativas nos âmbitos pessoal, social e cultural, e que atraiam jovens para o prazer e divertimento das atividades físicas, de forma a divulgar um estilo de vida ativo e saudável ao longo de toda a vida. Os currículos de EFQ devem ser fundamentados na visão de que os conhecimentos, as habilidades e a compreensão adquiridos facilitam a realização da instrução física, bem como devem fazer parte de um programa bem estruturado de EFQ, desde a educação infantil até a educação secundária superior (ensino médio) (p. 76).

Esta é, então, uma perspetiva que procura apoiar o desenvolvimento integral de cada aluno, enquanto promove a Literacia Física (LF), entendida como a competência, motivação e confiança para participar em atividades físicas ao longo da vida. Ao proporcionar experiências significativas, prazerosas e culturalmente ricas, a EFQ pretende cultivar nos alunos o gosto pela prática, para potenciar ao máximo estilos de vida ativos, saudáveis e sustentáveis.

¹ Tradução livre do autor: O compromisso dos professores com a CoP vai além de razões instrumentais. Trata-se de um compromisso afetivo que lhes permitiu construir uma comunidade socialmente coesa.

Para que tal seja possível, importa promover uma frequência de prática adequada, oferecer um amplo conjunto de experiências motoras e apresentar conteúdos relevantes, ligados às necessidades, interesses e contextos dos alunos. Significa isto que devemos ensinar pessoas além dos conteúdos, promover comunidades em vez de grupos, e transformar a aula num espaço onde todos contam, onde cada aluno encontra nos outros o apoio que precisa e, ao mesmo tempo, apoia quem o rodeia, para potenciar o desenvolvimento dos colegas e a sua própria evolução. Por conseguinte, a formação de bons cidadãos, muito além de bons praticantes, é, para mim, fundamental para uma prática pedagógica de qualidade na área da EF e na educação em geral, sendo também neste princípio que pretendo continuar a basear a minha prática profissional. É também neste compromisso, relacional, ético e pedagógico, que este relatório se sustenta.

3. Da paixão pelo jogo à vocação pelo ensino

Neste capítulo pretendi abordar o “Eu”, aquilo que fui, que sou e que pretendo ser no futuro. Começo, assim, por revisitar as experiências que contribuíram para a edificação da minha identidade.

O meu nome é Jorge e iniciei a minha formação desportiva muito cedo, ainda em criança. Como atleta, vivi diferentes experiências desportivas ao praticar várias modalidades, tais como a Natação, a Ginástica e o Ténis, entre outras. Os meus pais desempenharam um papel essencial, na medida em que foram eles que me proporcionaram a oportunidade de descobrir um mundo que rapidamente me apaixonou.

Com o tempo e sobretudo durante a adolescência, foi o Basquetebol numa vertente mais competitiva que despertou em mim a verdadeira paixão pelo desporto. Além de ter consolidado o meu gosto pela prática desportiva, o Basquetebol providenciou-me experiências particularmente marcantes e significativas quer enquanto atleta, quer, mais tarde, na função de treinador. Foi nesta modalidade que tive o privilégio de contactar com atletas de referência nacional e, mais importante ainda, de compreender profundamente o valor do espírito de equipa, da superação individual e da formação ética no desporto.

O impacto que os diferentes treinadores tiveram em mim, tanto aqueles que reconheceram e impulsionaram as minhas capacidades, como os que, em determinados momentos, me deixaram cair, ajudou-me a entrever o poder transformador que um líder, um gestor ou um mentor pode exercer no percurso de quem acompanha. Foi sobretudo por acreditar que cada aluno, e cada atleta, merece uma oportunidade de alcançar o seu

potencial que decidi seguir este caminho.

Este conjunto de experiências deu forma e propósito à minha formação académica, a qual foi construída com dedicação, persistência e uma ligação profunda ao desporto e à educação. Iniciei o meu percurso académico ainda no ensino secundário no curso de desporto, seguido do Bacharelato *em Educação Física e Desportos* e da Licenciatura em *Ciências do Desporto*. Atualmente, estou a concluir o Mestrado em *Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*.

Este percurso académico foi marcado por duas experiências bastante distintas. A primeira terminou com a conclusão do bacharelato e com a minha entrada na então Faculdade de Desporto e Educação Física da Universidade do Porto. Apesar de alguns percalços pelo caminho, esse percurso conduziu-me à frequência da licenciatura em *Desporto e Educação Física*, que não foi concluída nesta fase da minha vida.

A segunda experiência surgiu muitos anos mais tarde, já na atual Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, numa fase mais recente, com o retomar do meu percurso académico. Este regresso foi acompanhado de uma vontade há muito ansiada e da necessidade genuína de consolidar e aprofundar o meu conhecimento na área, de procurar bases científicas mais sólidas que sustentassem melhor a minha intervenção enquanto professor. Sentia que as experiências acumuladas ao longo dos anos, embora ricas e significativas, careciam de uma fundamentação teórica que aportasse mais rigor e sentido pedagógico e que me permitisse intervir com maior consciência, segurança e coerência profissional.

Este percurso académico foi acompanhado por uma vivência prática intensa, que gradualmente tem moldado a minha identidade enquanto profissional da área do desporto ao longo destas duas etapas bem distintas da minha vida. Adicionalmente, viria a consolidar os conhecimentos científicos e pedagógicos adquiridos, assim como a minha convicção de que o ensino é o espaço onde mais me realizo pessoal e profissionalmente. Este foi o percurso que sempre estive no meu horizonte profissional, sendo agora uma etapa prestes a ser concluída; um sonho a tornar-se realidade!

No plano profissional, iniciei o meu percurso em 2003, na área da natação. Desde então, o ensino tornou-se parte integrante da minha vida. A natação foi apenas o ponto de partida; outras modalidades e, de forma mais ampla, a EF acompanharam e alimentaram a minha crescente paixão pelo ensino, pela partilha e pela procura constante de inovação. Na verdade, as experiências que tive antes do estágio, quer no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular, quer no apoio à disciplina de EF, com particular destaque

para a modalidade da natação, terão sido fundamentais para reforçar a minha decisão de enveredar pela docência.

Encontro nestas palavras da letra de uma canção de Palma (2007)² uma representação do meu percurso até ao momento e a forma como encaro o futuro: “...*Tudo o que eu vi; estou a partilhar contigo; o que não vivi; hei de inventar contigo; sei que não sei, às vezes entender o teu olhar; mas quero-te bem; encosta-te a mim...*”. Esta imagem representa uma simbiose entre mim e a escola, sustentada na partilha, na cooperação e na inovação.

Refira-se ainda que são também estes os pilares que sustentam o caminho que tracei e que pretendo continuar a trilhar, vivendo de forma consciente os desafios, as oportunidades e até mesmo as falhas inerentes à prática docente. É nessa partilha viva e criadora que também encontro o verdadeiro sentido da educação.

Embora tenha acumulado experiência em contextos de rendimento desportivo, nomeadamente como atleta e treinador de Basquetebol em vários escalões, é no escolar que encontro maior sentido e motivação. Efetivamente, mais do que a vertente competitiva vivida nos clubes, foi no contacto direto com os alunos e no ambiente escolar que percebi o verdadeiro impacto educativo da EF e o sentido que esta profissão poderia assumir no meu percurso de vida. O ensino representa, para mim, um espaço de desenvolvimento humano, no qual o conhecimento, os valores e as relações interpessoais convergem na construção de cidadãos críticos, ativos e conscientes.

Pelo exposto, posso afirmar que o EP constituiu, sem dúvida alguma, uma oportunidade determinante para fortalecer a minha visão sobre a importância desta perspetiva educativa holística. Ao acompanhar uma turma do 11.º ano, enfrentei desafios exigentes, para os quais sentia que não estava suficientemente preparado e que porventura ainda não estarei totalmente, especialmente no que diz respeito à planificação, à aplicação de metodologias centradas no aluno e à avaliação orientada para a aprendizagem. Foi no domínio da avaliação que mais aprendi. Percebi que a avaliação pode e deve ser entendida como parte integrante do PEA, não apenas como momento de verificação, mas como elemento promotor de evolução e aprendizagem.

Através de práticas como a clarificação dos objetivos de aprendizagem, o questionamento, o *feedback* contínuo e a autoavaliação e heteroavaliação dos alunos, fui percebendo o impacto positivo destas estratégias na motivação e progressão dos alunos.

² Palma, J. (2007). Encosta-te a mim, Letra e Música [Música gravada]. Em *Voo Noturno*. EMI Music Portugal.
<https://www.youtube.com/watch?v=sDzwjrlTdio>

Esta percepção vai ao encontro da ideia de que *“a avaliação para a aprendizagem estrutura-se em torno de processos cognitivos e tem como objetivo principal fornecer feedback aos alunos sobre o seu progresso em direção aos objetivos de aprendizagem e permitir-lhes apropriar-se da sua própria aprendizagem”* (Batista et al., 2019, p. 103).

Esta experiência exigiu de mim uma escuta atenta, bem como atenção constante às dinâmicas pedagógicas e à adaptação das estratégias, tornando evidente que a avaliação, quando bem implementada, tem um papel central na promoção de aprendizagens com significado para os alunos.

Ao longo do EP, percebi que o meu próprio desenvolvimento enquanto futuro professor não resultou apenas da acumulação de conhecimentos ou da prática repetida. Foram sobretudo nas e pelas interações com a Professora Orientadora (PO), a PC, os colegas de NE e os restantes professores do departamento de EF, que aprendi a pensar pedagogicamente, a tomar decisões mais conscientes e a agir com maior intencionalidade. De facto, o EP foi um processo que me ajudou a compreender que as competências profissionais, como a capacidade de planear, adaptar estratégias ou refletir criticamente, são construídas na relação com os outros, nos diversos momentos de partilha, mediação e diálogo. Como defende Fernyhough (2010), as funções complexas como a autorregulação ou o pensamento reflexivo emergem precisamente da internalização dessas experiências sociais mediadas pela linguagem, que se transformam em instrumentos mentais ao serviço da ação autónoma. Algo que se tornou ainda mais evidente no estágio, durante o qual foi possível confirmar que a docência se deve basear na postura reflexiva, ética e inovadora, ancorada nos valores humanistas que sempre orientaram o meu percurso.

Não obstante, tenho plena consciência de que o caminho docente nem sempre coincide com aquilo que mais apreciamos, mas com o que nos aproxima da nossa verdadeira vocação, o que me remete para as palavras de Francisco (2023b, p. 3), *“Na vida, nem sempre se pode fazer o que apetece, mas aquilo que nos leva a realizar a vocação que temos dentro de nós”*.³ Este pensamento ecoa em mim como um lembrete constante de que o ensino exige entrega, resiliência e propósito. É nesta relação entre o esforço e a realização pessoal que encontro o sentido mais profundo do meu compromisso com a Educação e a EF; não como tarefa circunstancial, mas como missão de vida.

É assim que compreendo o meu caminho até este ponto decisivo, construído com

³ Excerto retirado do discurso do Papa Francisco na Vigília com os Jovens, integrado na Viagem Apostólica a Portugal por ocasião da XXXVII Jornada Mundial da Juventude (Lisboa), conforme documento oficial do Vaticano.

empenho, persistência e uma motivação genuína por aquilo que amo. A docência surgiu como resposta a um desejo que foi crescendo em mim ao longo dos anos, alimentado pelas experiências vividas, pelas pessoas com quem me cruzei e pelos contextos que me desafiaram a evoluir.

4. O campo que acolheu a equipa

Realizei o EP numa escola da Área Metropolitana do Porto, uma instituição que tem um significado muito especial para mim, não só pela sua importância histórica e educativa, mas também por razões pessoais. Desde logo, pelo facto de a minha mãe a ter frequentado durante vários anos, o que lhe confere um valor afetivo adicional. Acresce que, durante a minha atividade profissional anterior, utilizei alguns dos seus espaços desportivos no âmbito de um projeto na área do Basquetebol. Tinha mais do que argumentos para que, decisivamente, a escolha do local de estágio recaísse nesta escola.

O edifício principal data de 1951 e constitui um excelente exemplo da arquitetura escolar de meados do século XX. Embora tenha sido originalmente uma escola feminina, com o decorrer do tempo e, curiosamente, pouco depois do meu nascimento, tornou-se numa escola mista, ajustando-se às transformações sociais e educativas então em curso. Esta mudança institucional reflete, de igual modo, a evolução do sistema de ensino em Portugal, evidenciando a crescente valorização de princípios como a inclusão e a equidade, os quais se afirmaram como pilares estruturantes das políticas e práticas educativas nos tempos modernos.

A intervenção da empresa Parque Escolar veio beneficiar, de forma significativa, a escola ao nível das infraestruturas, oferecendo atualmente condições excecionais para o ensino e a aprendizagem. As obras de requalificação preservaram o valor patrimonial do edifício, enquanto a dotaram de recursos modernos, potenciando um ambiente educativo de excelência. Atualmente, a escola é a sede do agrupamento, desempenhando um papel central na coordenação de várias unidades escolares da sua área geográfica.

Segundo a carta de missão do agrupamento, o lema “*Onde todos contam*”⁴ reflete profundamente os valores que são vividos na escola. Esta visão institucional está alinhada com a minha própria conceção educativa, baseada na inclusão, no respeito e na valorização de cada aluno no quotidiano escolar. É, pois, uma perspetiva que encontra

⁴ Excerto retirada da Carta de Missão (Anexo I da portaria n.º 266/2012, de 30 de agosto), do Agrupamento de Escolas da Escola Cooperante.

eco nas palavras do Papa Francisco, proferidas nas Jornadas Mundiais da Juventude, em Lisboa, quando afirmou: “...*Todos, todos, todos!...*” (Francisco, 2023a, p. 3).⁵ O Papa Francisco referia-se à Igreja como espaço de acolhimento universal, princípio essencial na escola, dado ser lugar de passagem para todos e onde cada um deve ser recebido com dignidade, respeito e oportunidades para desenvolver o seu potencial. Penso que é possível estabelecer um paralelismo que reforça o ambiente humanista e que pude vivenciar durante o meu estágio.

Ao entrar na escola e atravessar o pátio, deparava-me diariamente com uma obra de arte que representa um adulto com uma criança aos ombros. Um símbolo inspirador da missão educativa, a de elevar as potencialidades de cada aluno. A centralidade do aluno no PEA está assim expressa de forma visível, refletindo com clareza os valores da instituição.

Importa ainda destacar o ambiente institucional acolhedor e profissional da escola, assim como as excelentes condições humanas e materiais disponibilizadas, que estimularam uma vivência formativa de elevada qualidade. Com efeito, a colaboração estreita com os professores do grupo de EF e do Departamento de Expressões, através de partilhas, orientações e reflexões conjuntas, umas vezes mais formais outras mais informais, constituíram um riquíssimo contributo para a minha formação.

4.1. O Terreno de jogo e as condições de prática

A escola dispõe de muito boas condições para a prática desportiva, especialmente para a disciplina de EF. As suas instalações são diversificadas e bem equipadas, permitindo a realização de atividades variadas, indo ao encontro das necessidades espelhadas nos documentos das aprendizagens essenciais (AE).

Destaco o pavilhão gimnodesportivo, composto por dois espaços que possibilitam a prática simultânea de duas turmas, cada uma com meio-campo oficial de andebol. Não obstante as boas condições espaciais, a inexistência de uma divisão física entre esses espaços limita as condições de trabalho de cada turma, pelo que a sua colocação melhoraria significativamente as condições de trabalho do grupo de EF. O pavilhão dispõe de duas arrecadações de material: uma de uso geral da escola e outra destinada exclusivamente à Federação Portuguesa de Voleibol, que utiliza as instalações para os seus treinos.

⁵ Excerto retirado do discurso do Papa Francisco na Cerimónia de Acolhimento, integrado na Viagem Apostólica a Portugal por ocasião da XXXVII Jornada Mundial da Juventude (Lisboa), conforme documento oficial do Vaticano.

Outro espaço relevante é o ginásio, que integra o edifício original da escola. Este espaço possui palco, bancada superior e uma galeria lateral, oferecendo dimensões generosas (cerca de 25 metros de comprimento por 15 metros de largura). As suas duas salas adjacentes tornam o ginásio bastante versátil, adequado tanto para atividades práticas como para aulas teóricas de EF. Uma das salas contíguas ao ginásio, além de acolher a sala dos professores do departamento, serve para a lecionação de aulas sempre que necessário (no meu caso, incluiu a realização de questões de aula). À semelhança das salas de aula dos restantes edifícios, esta sala e o ginásio carecem de recursos multimédia. A outra sala está reservada para acondicionar o material didático.

Anexa a esta estrutura encontra-se uma ala mais recente, onde se situa uma sala de Dança, equipada com parede de espelhos. Parte desta sala está a ser adaptada para a instalação de aparelhos de *cardiofitness*, o que ampliará as possibilidades de trabalho na área da Aptidão Física (ApF), possibilitando, desta forma, um leque mais alargado de experiências e consequente potencial ao nível da LF dos alunos, tanto no âmbito das aulas de EF como de novos projetos dirigidos à comunidade escolar e local.

No exterior, a escola possui um campo com medidas oficiais de Andebol, equipado com duas tabelas de Basquetebol posicionadas nas laterais do meio-campo. Neste espaço há ainda uma caixa de areia para os saltos, essencial para a abordagem dos conteúdos de Atletismo. Complementam as instalações desportivas, duas tabelas fixas sobre piso de cimento, duas mesas fixas para ténis de mesa e um pequeno campo de relva sintética situado no pátio central, utilizado para atividades recreativas e desportivas não orientadas, nomeadamente nos intervalos letivos dos alunos.

Relativamente ao material desportivo, a escola encontra-se bem apetrechada, dispondo de uma ampla variedade de equipamentos em quantidade suficiente para a prática simultânea de várias turmas. No que diz respeito ao material, a escola dispõe de um conjunto de recursos habitualmente utilizados na lecionação das diferentes modalidades que fazem parte dos programas do segundo ciclo até ao ensino secundário lecionadas na escola, bem como para os grupos de Desporto Escolar (DE). Por conseguinte, era suficiente em quantidade e diversificado na sua natureza, o que permitiu dar resposta às exigências dos PE materializado numa planificação adequada. Sem dúvida que a diversidade de recursos existente, além de permitir a dinamização de aulas criativas, ajustadas às necessidades e interesses dos alunos, facilita a planificação dos docentes para a área da EF.

A principal limitação identificada prende-se com os colchões atuais, relativamente

aos quais seria importante investir na qualidade e quantidade, sobretudo considerando a existência de equipamentos como trampolins, paralelas simétricas e assimétricas, bem como postes com fasquia para salto em altura. Creio que este tipo de investimento daria espaço à melhoria nas condições para a prática da disciplina, e até à criação de novos projetos desportivos ao nível de clubes ou grupos de DE.

4.2. A equipa técnica

O NE que integrei era constituído por quatro Professores Estagiários (PE), a PC e a PO. A cada reunião, a cada conversa, a cada partilha, era notória uma grande abertura, assim como o espírito de partilha e o profissionalismo do NE. Desde o início do ano que se realizaram semanalmente reuniões de planeamento e avaliação, sempre com a PC e periodicamente com a PO, nas quais cada elemento do NE era incentivado a partilhar as suas experiências, dificuldades e estratégias. Este ambiente favoreceu a construção de um conhecimento profissional partilhado, reflexivo e centrado na melhoria contínua das práticas pedagógicas. A supervisão da PO foi sempre feita de forma construtiva, com sugestões pertinentes e com um olhar atento às minhas necessidades formativas.

Um dos aspetos mais enriquecedores foi a possibilidade de observar aulas dos meus colegas e, em contrapartida, ser também observado por eles. Na verdade, o processo de observação mútua e *feedback* revelou-se fundamental para o desenvolvimento de uma prática reflexiva, o que me permitiu identificar pontos fortes e aspetos a melhorar. O sentimento de pertença ao NE foi um elemento motivador ao longo de todo o percurso.

Desde os primeiros contactos, percebi que estava inserido num grupo verdadeiramente colaborativo. Embora cada um tivesse uma turma atribuída, tornou-se evidente que o trabalho seria vivido em partilha. A “minha” turma era também a “nossa” turma, uma perceção que reforçou o meu sentido de pertença, motivação e orientação para uma atuação docente mais consciente e cooperativa.

Além das dimensões técnico-pedagógicas, o NE foi também um espaço de aprendizagem humana. A camaradagem, o respeito e o espírito de entreajuda foram traços marcantes, que contribuíram para um estágio vivido com entusiasmo e sentido de missão. Encarar a profissão docente não apenas como um exercício técnico, mas como uma prática ética e relacional, terá sido a maior lição que retirei deste núcleo.

5. Jogadores em formação: desafios e potencialidades

5.1. A escolha do escalão a treinar

Chegava o primeiro passo concreto rumo à prática letiva na escola como professor, no caminho da profissionalização docente. Assim, no dia 1 de setembro, entre alguma natural timidez, a expectativa e um entusiasmo genuíno, fomos recebidos pela PC, que se mostrou cordial e, tal como nós, expectante, embora em sentidos opostos. A PC em perceber quem eram os PE e nós como seria a PC.

Após as apresentações e as primeiras reuniões, chegou então o momento de tomar decisões estruturantes do estágio: a distribuição das turmas.

A PC adotou, desde o início, uma atitude aberta e flexível. Propôs algumas orientações, como a sugestão de ser eu a lecionar uma das suas turmas do secundário, mas confiou no grupo a responsabilidade de definir, em conjunto, a distribuição das turmas. A escolha decorreu de forma dialogada e serena, culminando na atribuição de uma turma do 11.º ano.

O facto de me ter sido atribuída uma turma do 11.º ano colocou-me perante o desafio acrescido de intervir num grupo com mais maturidade, exigindo de mim outras capacidades comunicativas e pedagógicas, bastante distintas da maioria das minhas experiências anteriores com alunos mais novos. Na altura interroguei-me acerca do valor da experiência anterior com idades mais baixas para o desafio com estes alunos, cujas características exigiriam formas distintas de atuação, planificação e interação pedagógica.

5.2. A equipa principal

Após a distribuição das turmas, iniciou-se uma nova etapa do processo de estágio, conhecer os alunos da turma atribuída. Este passo revelou-se fundamental não só para uma intervenção pedagógica eficaz e ajustada às características do grupo e dos diferentes elementos que a compunham, mas também como uma oportunidade para experienciar modelos cooperativos e trabalhar a dimensão social da EF, sustentada nos valores em que acredito.

O conhecimento detalhado dos alunos revelou-se essencial para planear uma intervenção promotora de desenvolvimento. Como sublinha Vygotsky (1986), temos de saber estar um passo à frente na instrução, para que possamos guiar os alunos e estimular o seu progresso. Só com esta postura podemos almejar o seu desenvolvimento, reforçando assim a importância de compreender o seu ponto de partida.

Neste contexto, era fundamental começar por analisar a listagem de alunos da turma. Surgiram, então, algumas preocupações iniciais, nomeadamente relacionadas com o número de alunos e a eventual necessidade de acompanhamento diferenciado. Potenciais medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão foram outras das preocupações. Adicionalmente, senti necessidade de refletir sobre o facto de a turma incluir cinco alunos com idades mais avançadas e com retenções, porquanto poderia implicar desafios ao nível comportamental e/ou motivacional. Contudo, com o decorrer das aulas, percebi que não havia motivo para tais receios.

A turma era composta por vinte alunos (no primeiro período letivo saiu um aluno, mas no início do segundo entrou outro), sendo 13 do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos. Destes, eram quase todos portugueses, com exceção de duas alunas e de um aluno, que entrou no segundo período, de nacionalidade brasileira. De um modo geral, os alunos manifestaram atitudes positivas em relação à EF, evidenciando respeito, curiosidade e abertura para o trabalho em grupo.

Segundo os dados recolhidos por meio de um questionário (Anexo 1), a turma não se caracterizava por ter muitos praticantes federados: apenas cinco alunos indicaram fazê-lo, nas modalidades de Andebol, Equitação, Futebol, Voleibol e Karaté. Desses, quase todos apresentavam pouca experiência como atletas federados (entre um e três anos), com exceção de uma aluna praticante de Voleibol, atleta há nove anos. Apenas um aluno referiu participar no DE, mais especificamente no Mega Salto, não sendo o Atletismo uma modalidade disponibilizada no DE. Nenhum dos alunos demonstrou intenção de integrar atividades de DE durante o ano letivo.

A análise dos dados relativos às deslocações casa-escola (e vice-versa), mostrava que 65% dos alunos afirmaram deslocar-se a pé (ainda que não exclusivamente), enquanto os restantes utilizavam transportes públicos (autocarro e metro), carro e, num caso, mota. Nenhum aluno referiu utilizar bicicleta, trotinete ou outros meios mais ativos e sustentáveis de transporte.

Estes resultados, em conjunto com os baixos níveis de prática desportiva formal ou informal observados, evidenciam a importância de promover estratégias pedagógicas que incentivem hábitos mais ativos, promovendo a LF e a autonomia dos alunos na gestão da sua prática desportiva. Uma preocupação em consonância com o documento, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que estabelece como meta que os jovens sejam capazes de *“adotar comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar, designadamente nos hábitos quotidianos, na alimentação, nos consumos, na prática de*

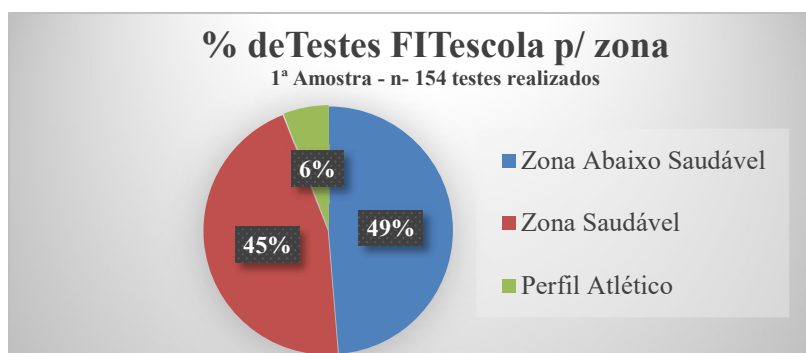
exercício físico, na sexualidade e nas suas relações com o ambiente e a sociedade” (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2017, p. 27).

Apesar dos níveis relativamente baixos de prática desportiva dos alunos, foi surpreendente constatar que a EF foi indicada oito vezes como disciplina favorita, logo seguida de Inglês, com sete referências. Este dado contrariou, em parte, as expectativas criadas pelos restantes indicadores e denunciou uma valorização subjetiva da disciplina. Uma informação que poderia ser explorada como alavanca para aumentar o envolvimento dos alunos nas aulas e promover a Atividade Física (AF) para além do contexto escolar, especialmente considerando que todos os elementos da turma indicaram, no questionário, valorizar a disciplina e reconhecer a sua importância.

Importava ainda analisar outro indicador essencial para a caracterização da turma: o nível de ApF dos alunos, para que as decisões anuais desta área curricular estivessem alinhadas com o seu perfil. Assim, os testes do FITescola foram realizados no final do mês de setembro, permitindo obter um retrato inicial da condição física da turma.

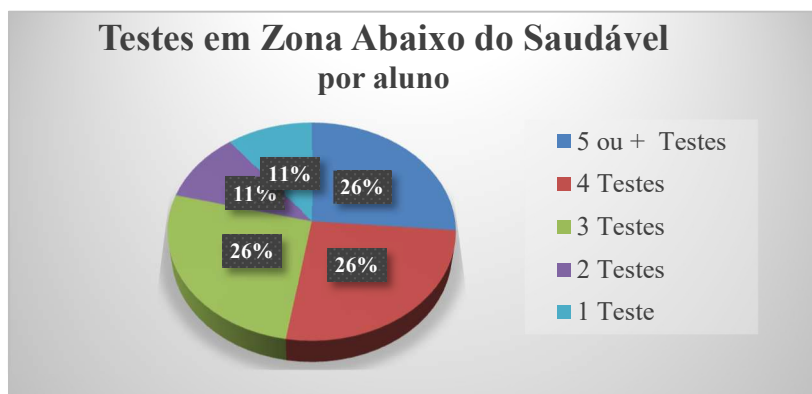
Numa primeira leitura, os dados sugerem que os alunos apresentavam um nível de ApF globalmente satisfatório. Com efeito, como se pode ver no Gráfico 1, 51% do total de resultados obtidos nos testes situavam-se na Zona Saudável ou no Perfil Atlético. No entanto, esta interpretação revela-se redutora, pois considerou os resultados de forma isolada e não o perfil global de cada aluno.

Gráfico 1 - Distribuição Percentual dos Testes FITescola pelas Zonas de Desempenho



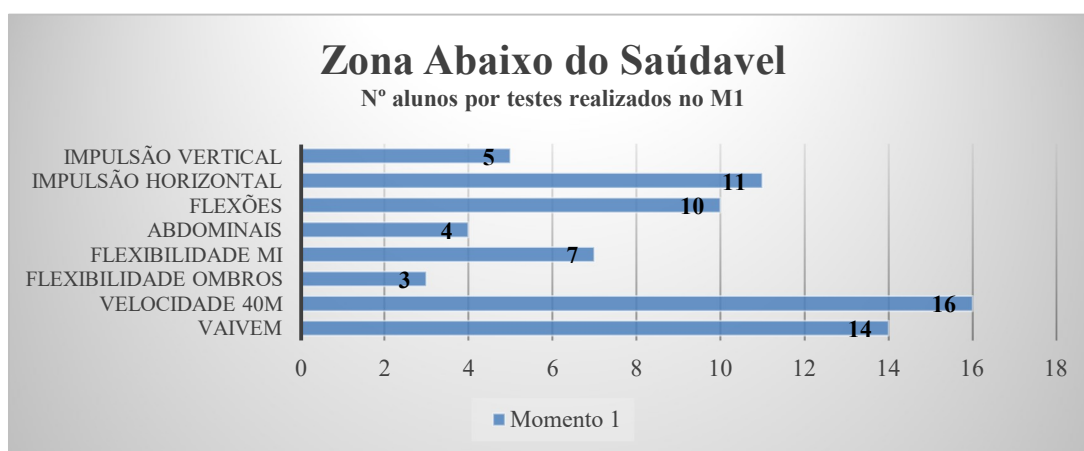
Uma análise mais aprofundada, permitiu perceber uma realidade distinta. Como se pode observar no Gráfico 2, apenas 22% dos alunos apresentavam um perfil globalmente satisfatório, isto é, com apenas dois ou menos resultados abaixo da Zona Saudável. Por outro lado, 78% da turma evidenciava vários indicadores situados abaixo dos valores de referência, o que aponta para níveis de ApF medianos ou mesmo insuficientes. Ademais, constatou-se que todos os alunos apresentavam, nesta fase do ano, pelo menos um teste FITescola na Zona Abaixo do Saudável (ZAS).

Gráfico 2 - Distribuição Percentual dos Alunos segundo o Número de Testes em Zona Abaixo do Saudável



Os alunos apresentavam debilidades ao nível da velocidade, da resistência e da força, conforme se verifica no Gráfico 3, que inclui vários testes, com metade dos alunos da turma, ou mais, na ZAS. No caso da velocidade, por exemplo, 80% dos alunos encontravam-se neste patamar. Também o reduzido número de resultados no Perfil Atlético reforça a ideia de que os alunos, em geral, apresentavam fragilidades ao nível da ApF.

Gráfico 3 – N.º alunos na Zona Abaixo do Saudável por teste FITescola – 1.º Momento de recolha



Sob o ponto de vista social, desde os primeiros dias foi possível identificar comportamentos de cooperação entre os alunos, uma dimensão que valorizo profundamente e que ao longo do ano procurei aprofundar intencionalmente:

.... alguns alunos foram capazes de interagir com os colegas de forma positiva, incentivando os que apresentavam maiores dificuldades.

(Diário de Bordo, 17 de setembro de 2024)

Este episódio evidencia a necessidade de interações positivas entre os alunos, sustentadas em comportamentos de entajuda e incentivo. Neste sentido, reforcei a minha intenção de promover dinâmicas cooperativas nas aulas, não só como estratégia

para o desenvolvimento da dimensão central da EF, as competências motoras, mas também como meio privilegiado de construção de um clima de aula positivo, inclusivo e colaborativo.

6. Desenhar a tática para o jogo do ano

O planeamento constituiu o verdadeiro ponto de viragem da minha prática pedagógica. Mais do que organizar conteúdos ou distribuir matérias, este processo obrigou-me a confrontar as minhas crenças, a mobilizar conhecimento científico e a tomar decisões que se materializaram diariamente no terreno. Este ponto debruça-se, assim, sobre o coração da minha intervenção, a forma como desenhei a tática do ano, como articulei modelos pedagógicos, como respondi às contingências do contexto e, sobretudo, como estas decisões moldaram a minha identidade enquanto professor. O capítulo incorpora ainda elementos resultantes da minha reflexão sobre como a minha experiência profissional e as minhas crenças influenciaram as opções tomadas. A conjugação destas dimensões foi importante para a definição de uma intervenção coerente, ajustada ao contexto escolar, às necessidades dos alunos e à minha própria essência.

Aqui, o planeamento deixa de ser um documento e torna-se ação, reflexão e transformação. A sua organização teve em conta vários fatores, como a análise das AE, do Plano Anual de Atividades (PAA), do *roulement*, do número de aulas disponíveis e da sua distribuição pelas UD a lecionar.

6.1. Entre crenças e conceções – Assim se faz o planeamento

Se até aqui fui dando algumas ideias da pessoa que sou, é porque acredito ser muito difícil fugir daquilo que somos, quer na forma como agimos, quer como atuamos perante as pessoas que se cruzam connosco nos diferentes momentos da vida. Acredito que podemos transformar as pessoas sem as modificar na sua essência e que, nessa viagem, também nós nos transformamos. Neste processo percebi como esta etapa foi essencial para dar forma e clareza às minhas ideias e preocupações enquanto futuro professor.

Vejo agora que esta etapa formativa preencheu a minha necessidade de sedimentar conhecimentos e tomar consciência da sua aplicação prática, sem esquecer o meu lado mais humanista, inclusivo e atento ao outro; preocupações e prioridades que, conforme constato, continuam a ser objeto de estudo e investigação na Formação de Professores e, mais concretamente, de PE. Neste âmbito, Batista et al. (2024, p. 1) sublinham que “O investimento na preparação de professores para a educação inclusiva é uma prioridade

elevada para a nossa equipa de investigação.” Os mesmos autores realçam preocupações ao nível da oportunidade de participação, do conhecimento pedagógico, de pedagogias centradas no aluno e na prática reflexiva para a construção da identidade profissional dos PE. O conhecimento transforma, clarifica, dá segurança, faz evoluir, também como amparo para as nossas convicções e atuações no terreno.

Além destas, sentia a grande preocupação de assegurar que o meu desempenho profissional não seria afetado por aquilo que era, segundo Sousa Oliveira (1957, p. 2), “... *comum dizer-se que as sevícias dos homens são mais prejudiciais que as do tempo...*”. Embora originalmente esta reflexão se refira ao impacto das ações humanas sobre a Igreja de Santa Maria de Águas Santas, utilizo-a aqui de forma metafórica, para destacar que os erros ou práticas descuidadas dos professores podem acarretar consequências mais graves do que os problemas causados pelos desafios naturais da passagem do tempo, das mudanças sociais ou até mesmo das limitações dos tempos em que vivemos. Foi precisamente para evitar estas *sevícias dos homens* que procurei o conhecimento científico, que se assumiu como um elemento estruturante da minha prática, ao permitir sustentar as decisões pedagógicas de forma crítica e fundamentada. Reconheço, contudo, que o erro existe, mas, quando assumido e analisado, constitui uma oportunidade de aprendizagem e de evolução profissional.

Nesta trajetória de aprendizagem, a primeira etapa formativa deste ciclo de estudos foi importante na construção de conhecimento, nomeadamente no que se refere aos modelos de ensino. Se o Modelo de Instrução Direta (MID) seria um modelo incontornável na lecionação, outros modelos como o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) foram ganhando forma, na expectativa de exercer uma prática pedagógica apoiada nas evidências científicas. Isto não quer dizer que estivesse convicto de que seguir um modelo na sua plenitude seria uma estratégia mais eficaz, consistente e consciente; pelo contrário, cedo percebi que precisamos de espaço para experimentar, errar e adaptar as nossas práticas, e que a conjugação de diferentes modelos de ensino pode representar uma mais-valia. Uma ideia reforçada por Queirós e Batista (2015, p. 33) ao defenderem o “...*recurso a diferentes modelos de ensino que podem servir de apoio à transformação dos discursos e das práticas da Educação Física...*”.

A EF necessita de ganhar espaço e (re)conquistar o valor que tem e merece; para tal, a qualidade de ensino torna-se premente na realidade que enfrentamos. Apesar de ter percecionado que a EF é uma disciplina cada vez mais valorizada, ainda não é suficientemente reconhecida pela comunidade. O seu peso é evidente ao ocupar uma

posição transversal a todos os ciclos de ensino, desde o Primeiro Ciclo até ao Ensino Secundário, sendo a única disciplina que trata as questões da corporalidade. Foi com esta visão e sentido de responsabilidade que iniciei o EP, procurando mobilizar os modelos de ensino que melhor respondessem a estas necessidades. Assim, ao perspetivar o início deste ano de estágio, a vontade de implementar o Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS) surgiu de forma natural.

O contacto com este modelo, durante o primeiro ano do Mestrado, despertou-me curiosidade e rapidamente identifiquei-me com os seus princípios. Embora ainda não soubesse exatamente como operacionalizá-los na prática, tinha a certeza de que teria de orientar a minha intervenção pedagógica por valores humanistas. Com efeito, segundo Hellison (2011), o modelo em questão assenta na promoção de valores como o respeito, a autonomia, o autocontrolo e a ajuda aos outros. O autor sustenta, assim, que *“the primary purpose of TPSR is to help kids take more personal and social responsibility by embedding TPSR ideas and strategies in physical activity programs”* (Hellison, 2011, p. 31).⁶ Uma conceção que demonstra a intencionalidade do modelo na promoção de comportamentos responsáveis que se expandam além do contexto da sala de aula. Neste sentido, o meu entusiasmo numa fase inicial pela aplicação deste modelo decorreu da perceção de que não se deve limitar ao desenvolvimento da componente motora, mas estender-se à formação do carácter e das relações interpessoais. Assim, promove-se a adoção de comportamentos responsáveis, dentro e fora do contexto de aula.

A valorização da formação de pessoas responsáveis, e não apenas de alunos fisicamente proficientes, traduz uma forma de estar e de ser com a qual me identifico profundamente. Contudo, foi no MAC que mais me apoiei, articulando-o com outros modelos, como o Modelo de Educação Desportiva (MED) e o MID, o que possibilitou o recurso a diferentes estratégias pedagógicas, nomeadamente a Criação de Jogos.

Desde o início do ano que comecei a trabalhar esta componente cooperativa, conforme relatei no Diário de Bordo, embora na altura a minha intenção fosse trabalhar o MRPS.

O aluno x procurou fazer o que foi pedido em relação à atenção aos colegas. Um reforço positivo que espero possa ajudar na implementação do MRPS,

(Diário de Bordo, 20 de setembro de 2024)

O acompanhamento da PO, através das leituras e reflexões que foi propondo, orientou-me gradualmente para o MAC. Percebi então que muitas das suas propostas me

⁶ Tradução livre do autor: O principal objetivo do MRPS é ajudar as crianças a assumirem mais responsabilidade pessoal e social, incorporando ideias e estratégias do Modelo em programas de AF.

preparavam, não só para responder às necessidades dos alunos, mas também para me aproximar das minhas motivações pedagógicas. Além de se revelar uma excelente mentora, instigou-me a aprender e a construir uma ação pedagógica centrada no aluno.

O facto de trabalhar no que acredito, como o desenvolvimento integral dos alunos, permitiu que o DS fosse incrementado pela implementação da Investigação-Ação Participativa com Jovens (YPAR, de *Youth Participatory Action Research*) na componente de ApF. Na verdade, o trabalho da ApF nos quatro domínios foi essencial para transformar o meu pensamento sobre o tema. Foi possível perceber que a minha visão mais centrada na modalidade e nas suas exigências específicas não seria o único caminho para desenvolver a ApF, nem os seus objetivos centrados no processo de capacitação. Sim, continuo a acreditar na incorporação da ApF dentro das modalidades, mas como parte integrante dos exercícios trabalhados em plano de aula ou de treino e desde que contemplem também esse objetivo. Embora esta lógica continue a fazer sentido em contexto desportivo, compreendi que, em EF, assume finalidades distintas.

Segundo Silva et al. (2025), o mais relevante não é a quantidade de prática de AF, mas sobretudo o significado que os alunos atribuem às experiências vivenciadas. Assim, assume especial importância a forma como os conteúdos são lecionados e contextualizados, de modo a promover uma relação positiva com o exercício e a favorecer a sua integração duradoura nos estilos de vida dos alunos.

6.2. O calendário competitivo e as decisões macro do planeamento

Numa fase inicial, as reuniões do departamento de expressões e do agrupamento assumiram-se, principalmente, como momentos de recolha e assimilação de informação, durante os quais, ainda numa posição expectante, procurei compreender a organização e o funcionamento do contexto escolar. No entanto, a quantidade de informação partilhada, ainda que relevante, mostrou-se difícil de estruturar no início, uma vez que ainda não possuía uma perceção clara do que viria a ser o ano letivo. Foi apenas no contexto do NE que o meu papel se tornou mais interventivo, exigindo a tomada de decisões com o apoio da PC. Este processo permitiu-me perceber que uma parte significativa das decisões pedagógicas já se encontrava orientada por documentos estruturantes definidos pelo grupo de EF, funcionando como suporte à ação dos professores.

A distribuição das matérias pelos diferentes períodos viria a ser um processo exigente e, em certa medida, ambíguo. Apesar do conjunto alargado de documentos orientadores disponibilizados pelo grupo de EF, a tomada de decisão mostrou-se desafiante, em

particular pela reduzida experiência e pela insegurança associada a este momento inicial. A minha experiência pessoal ajudou-me a encarar este processo com alguma confiança, reconhecendo que a decisão, embora passível de erro, teria de ser assumida.

A definição da sequência das matérias assentou em documentos estruturantes, como o *roulement* dos espaços e em critérios pedagógicos e pessoais, nomeadamente a opção de iniciar com uma modalidade com a qual me sentia mais familiarizado, facilitando a gestão inicial do grupo. O processo desenvolveu-se de forma colaborativa, com o apoio da PC, que orientou a tomada de decisão ao salientar aspetos pertinentes, como a adequação das matérias aos espaços disponíveis em determinados momentos do ano letivo. Por meio desta experiência e respetiva reflexão, compreendi que o planeamento não se limita à organização de conteúdos. Pelo contrário, implica a articulação constante entre contexto, intencionalidade pedagógica e identidade do professor.

Como referido no ponto anterior, a componente de ApF foi integrada no início das aulas, com o objetivo de garantir a sua continuidade ao longo do ano letivo. Esta decisão foi particularmente eficaz nas aulas de maior duração, nas quais era possível conciliar esta componente com o desenvolvimento das restantes tarefas previstas. A aplicação desta componente deu-me elementos para observar o quão importante é a flexibilidade na gestão do tempo letivo, bem como a necessidade de tomar decisões conscientes sobre o que privilegiar em função do contexto.

Para a realização do PAA já estavam espelhadas algumas das organizações que teríamos em conta, tais como, a Semana Europeia do Desporto, o Corta-Mato ou o Mega Salto, entre outros. Efetivamente, seriam eventos que à partida condicionariam o número de aulas disponíveis para serem distribuídas por cada UD, sendo certo que seriam dias catalisadores de conhecimento, por serem também eles promotores de LF. Assim se explica o seu impacto organizacional e logístico, bem como a sua relevância na formação dos alunos. Conforme sugerem Cairney et al. (2019), a incorporação do conhecimento através de práticas participativas, prazerosas e com significado e não apenas através da teoria, permite uma aprendizagem mais profunda e duradoura. Estas organizações têm o potencial de reforçar a motivação, o sentido de competência e o desejo de continuar a participar. Adicionalmente, a valorização de experiências que ultrapassam o contexto da aula e reforçam o envolvimento dos alunos com a disciplina, como foi o caso do Corta-Mato, demonstrou que a sua organização exige elevada capacidade logística e forte envolvimento dos professores responsáveis.

Com o objetivo de organizar e tornar mais clara a articulação entre diferentes

variáveis do planeamento, elaborei um quadro-síntese (ver Anexo 2), no qual cruzei os conteúdos a lecionar, os eventos do PAA, as interrupções letivas, os feriados e situações como greves ou paragens forçadas por doença. A construção deste instrumento foi, sem dúvida, essencial para estruturar uma visão global do ano letivo, o que possibilitou antecipar constrangimentos e tomar decisões. Além de facilitar a leitura e organização do planeamento, este quadro incrementou a minha capacidade de organização. Ajudou-me, igualmente a compreender a importância de articular o tempo letivo disponível, o contexto e as intenções pedagógicas numa lógica coerente e ajustada à realidade.

A análise do quadro-síntese (ver Anexo 2) espelha o papel determinante que o *roulement* teve no planeamento. Se, por um lado, a alternância semanal dos espaços atribuídos à turma e, consequentemente, dos equipamentos acessíveis, condicionou a seleção das matérias a lecionar, por outro, o planeamento por blocos, posteriormente ajustado para uma prática mista, revelou-se igualmente decisivo para melhorar o processo.

Os constrangimentos decorrentes destas e de outras alterações, como a gestão do tempo numa fase em que os dias pareciam correr a mil, só foram ultrapassados graças às dinâmicas de grupo estabelecidas entre PE e à disponibilidade e colaboração da PC.

Perante a necessidade de reformular o plano, optei por integrar modalidades inicialmente não previstas, mas mais adequadas ao contexto de sala de aula. Uma mudança inesperada, mas bem acolhida pela PC e por grande parte dos alunos. Se, por um lado, estas alterações criavam dificuldades, por outro, permitiram-me desenvolver maior capacidade de intervenção, sobretudo na procura rápida de soluções.

No Anexo 3 apresenta-se a sequência das matérias e a respetiva distribuição das aulas por UD ao longo do ano letivo, já com as alterações decorrentes das contingências mencionadas. Pela análise do percurso é perceptível que o início do ano foi marcado pela integração da ApF e por dinâmicas de quebra-gelo, que facilitaram a coesão inicial da turma. Destaque-se o apoio do grupo de EF, cuja disponibilidade na gestão dos espaços facilitou a minha integração e influenciou positivamente as decisões pedagógicas.

Com o início do ano letivo, e consciente da importância de conquistar o grupo desde os primeiros contactos, criando uma imagem positiva nos alunos, optamos por iniciar com os Jogos Desportivos Coletivos e a minha modalidade de eleição, o Basquetebol. Revelou-se uma excelente decisão, pois pretendia trabalhar, desde logo, a componente social. O conhecimento mais aprofundado da modalidade deu-me confiança para não centrar toda a atenção na vertente motora, abrindo espaço à observação e intervenção nas

interações entre os alunos. Percebi também que o nosso conhecimento influencia diretamente os resultados dos alunos, cujas conquistas se tornam mais visíveis quando nos focamos em objetivos bem definidos e rigorosos.

Perante o conjunto de contingências descrito, tornou-se evidente que o planeamento é um processo flexível e ajustável à realidade do contexto. Mais do que um documento estático, o Plano Anual (PA) assumiu-se como um instrumento dinâmico, sujeito a reformulações, sustentadas nas decisões partilhadas no seio do NE e nas orientações do grupo de EF. Ademais, fiquei mais alerta para antecipar cenários alternativos e desenvolver estratégias que garantam a continuidade do PEA.

Importa reforçar, mais uma vez, que o acompanhamento da PC, aliado à liberdade que me foi concedida, permitiu-me desenvolver outras competências essenciais, como a construção de um plano B apresentado aos alunos, que relatei no Diário de Bordo:

... A possibilidade de realizar a aula planeada tornou-se assim impossível. Para o caso de não termos aula, foi planeada a primeira aula de dança, que estava prevista para o 2º período...

(Diário de Bordo, 04 de outubro de 2024)

6.3. Da planificação à realização do ensino

Após a definição das decisões macro do PA, tornou-se essencial compreender de que forma estas se materializariam na prática pedagógica do ano letivo. A operacionalização do planeamento implicou a tomada de decisões ao nível da organização das UD, dos modelos pedagógicos a adotar e das estratégias de ensino mais adequados a cada contexto. Ao longo deste processo, a minha atuação desvendou-se um espaço de adaptação, no qual foi necessário ajustar opções em função das necessidades momentâneas e individuais dos alunos, das condições disponíveis e dos objetivos definidos.

O planeamento requer conhecimento por parte do professor e em diferentes dimensões, que não só ao nível do conhecimento do conteúdo. Se na parte técnica o professor deve preparar-se de forma sólida para poder transmitir os conhecimentos, também deve conhecer os seus alunos da forma mais profunda possível. Além disso, para a realização do planeamento é necessário segundo Vickers (1990), que as sequências sigam os conteúdos que queremos lecionar, bem como as estratégias que utilizamos para estimular as capacidades que pretendemos desenvolver.

Tal como já mencionado, o planeamento das UD foi estruturado com recurso a diferentes modelos de ensino durante o ano letivo, tais como, o MID, MAC, MED, do Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (TGfU), YPAR, e até mesmo o MRPS. Embora o MRPS não tenha sido aplicado de forma estruturada como inicialmente

perspetivado, os seus princípios estiveram presentes nas dinâmicas de responsabilidade, atenção ao próximo, cooperação e respeito, promovidas ao longo das diferentes UD. Com estes modelos pretendi valorizar a dimensão social, pois, segundo Claudia (2022, p. 13), “...linear pedagogy has less effect on enhancing physical literacy and has less focus on promoting physical literacy as well.”⁷ Deste modo, reforçou-se a utilização dos modelos que serviram de base para o planeamento das UD, sem com isso relegar para segundo plano modelos mais centrados no professor. Modelos que devem, sim, ser utilizados como ferramentas valiosas para fomentar as capacidades dos alunos indo ao encontro das suas necessidades. De facto, “É crucial reter que são os modelos de ensino que devem estar ao serviço da aprendizagem, assegurando-se que os conteúdos específicos da EF continuam a ocupar a centralidade na estruturação curricular desta disciplina escolar...” (Pereira et al., 2022, p. 77).

Estes modelos apresentam pontos de contacto ao nível dos princípios pedagógicos que os orientam, nomeadamente na intencionalidade de promover aprendizagens e resultados educativos significativos para os alunos. Apesar das suas especificidades, partilham uma lógica comum, centrada no desenvolvimento do aluno em diferentes domínios. Como refere Kirk (2013), “...authors offers different models and different ways of thinking about such an approach, a unifying element of their work is the notion that physical education has the potential to contribute to the achievement of a range of educationally beneficial outcomes...”⁸ Partindo do potencial da EF para promover resultados educativos significativos nos alunos, enquanto elemento unificador entre diferentes modelos, a minha atuação orientou-se de modo a privilegiar estratégias que promovessem a participação ativa dos alunos, a cooperação e a responsabilidade no PEA.

Como forma de sistematizar o uso destes modelos ao longo do ano letivo, apresenta-se no Quadro 1 a sua distribuição pelas diferentes UD. Através da sua leitura, é possível salientar a diversidade de estratégias e explicitar as opções pedagógicas tomadas em função dos objetivos, do contexto da turma e das especificidades das áreas dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), dos JT, do Atletismo, das Atividades Rítmicas Expressivas (ARE), da Patinagem e da ApF.

⁷ Tradução livre do autor: A pedagogia linear tem menor eficácia no fortalecimento da LF e também tende a dar-lhe menor destaque.

⁸ Tradução livre do autor: Os autores apresentam diferentes modelos e formas distintas de pensar esta abordagem; contudo, um elemento unificador do seu trabalho é a ideia de que a EF tem potencial para contribuir para a obtenção de um conjunto de resultados educacionalmente benéficos.

Quadro 1 - Atuação pedagógica nas diferentes áreas e respetivas matérias

Área	Matéria	1º P	2º P	3º P	Modelo	Estratégia
JDC	Basquetebol	14			MID MAC TGfU	MID - Explicação e demonstração; Execução centrada na execução técnica; <i>Feedback</i> constante. MAC - Grupos heterogéneos e homogéneos; Apoio entre colegas; Reflexão sobre a execução; Decisão conjunta sobre estratégias a adotar. TGfU – Questionamento; Tomada de decisão; Jogo como base para a aprendizagem; Foco na compreensão tática do jogo.
	Futebol		11		MID MAC TGfU	MID - Explicação e Demonstração; Execução centrada na execução técnica; <i>Feedback</i> constante e corretivo. MAC - Grupos heterogéneos; Diferentes papéis dos alunos para atingir os objetivos; Reflexão sobre a execução. TGfU – Questionamento; Tomada de decisão; Jogo como base para a aprendizagem.
JT				5	MID MAC MED	MID - Apresentação e demonstração; Explicação das regras e objetivos; Partilha de documento orientador. MAC - Construção coletiva do jogo em pequenos grupos; Trabalho autónomo e colaborativo; Negociação; Tomada de decisão conjunta; Reflexão e ajustes. MED - Evento culminante com apresentação pública; Diferentes papéis dos alunos; Utilização de fichas-tipo como guia; Responsabilidade partilhada; Estruturação formal da apresentação final.
Atletismo	Peso		4		MID MAC	MID - Explicação e demonstração da técnica; Progressões técnicas faseadas; Exercícios analíticos; Repetição e correção. MAC - Trabalho por estações com rotação de papéis; Cooperação entre pares; Observação e correção técnica entre colegas; Apoio mútuo na execução, recolha do material e funções; Responsabilidade partilhada no processo.
	Barreiras	5			MID	MID – Explicação, observação de vídeo e demonstração das fases da corrida de barreiras; Instrução e correção; Progressões técnicas faseadas; Exercícios analíticos; Jogos condicionados para reforço técnico; Repetição orientada em corredores.
	Salto em Altura		6		MID MAC MED	MID – Explicação, demonstração e recurso a vídeo da técnica; Progressões técnicas analíticas; Recurso a estações; Repetição técnica; <i>Feedback</i> corretivo da execução. MAC - Trabalho em grupos fixos por estações, papéis diferenciados (execução, observação, correção, segurança e logística), cooperação entre pares, apoio mútuo na superação de dificuldades e responsabilidade partilhada. MED - Competição c/ registo de marcas, diferenciação de papéis (arbitragem, segurança, registo); Organização em equipas; Aplicação de regras formais em contexto competitivo.
ARE	Danças Sociais (Chá, Chá, Chá)	2	8		MID MAC MED	MID - Apresentação centrada no professor; Exposição, apresentação e demonstração da técnica; Explicação clara dos critérios de êxito; estruturação técnica da progressão, <i>feedback</i> corretivo. MAC - Trabalho a pares com trocas programadas; Cooperação entre diferentes duplas; Apoio mútuo entre alunos com níveis distintos; Negociação e tomada de decisão conjunta na construção do objetivo; Participação ativa. MED - Evento culminante; Atribuição de diferentes papéis; Responsabilidade dos grupos na organização da performance; Utilização de critérios claros definidos na apresentação final.
Patinagem				6	MID	MID - Explicação e demonstração do manuseamento e acondicionamento dos materiais; Normas de segurança; Circuitos técnicos por níveis; Repetição orientada das habilidades motoras específicas.
ApF		Ao longo do Ano Letivo			MID YPAR	MID - Apresentação centrada no professor; Exposição, apresentação e demonstração da técnica; Explicação clara dos critérios de êxito; Estruturação técnica da progressão, <i>feedback</i> corretivo. YPAR - Identificação e definição de objetivos individuais; Trabalho em grupo; Alunos Investigadores da própria prática; Construção fundamentada pela investigação; Autonomia na construção do plano de treino; Implementação do plano de treino realizado; Registo de dificuldades e ajustes ao plano de treino; Avaliação e construção final do plano treino.

A leção das diferentes UD, com recurso ao conjunto de modelos expostos, não foi isenta de desafios e ajustamentos. De facto, as dificuldades experienciadas, embora distintas entre modalidades, contribuíram de forma significativa para o meu desenvolvimento profissional. Uma das principais dificuldades prendeu-se com o nível técnico de muitos alunos, frequentemente insuficiente para uma evolução mais visível e consistente, o que exigiu adaptações constantes das tarefas e das progressões previstas. No Diário de Bordo estas preocupações estão visíveis:

Outro dos aspetos importantes é acabar com as situações de querer soltar a bola para um colega de qualquer forma (mesmo não tendo linha de passe aberta), à medida que alguns alunos se sentem mais confortáveis com o drible, por serem capazes de perder menos vezes a bola e conseguirem retirar o foco do objeto do jogo e passá-lo para o jogo propriamente dito. No entanto, parece-me importante ter mais tempo para trabalhar estas questões...

(Diário de Bordo, 08 de novembro de 2024)

Relativamente ao MAC, a sua implementação manifestou-se, por vezes, desafiante, sobretudo ao nível da sua consistência, da gestão simultânea dos grupos e dos diferentes ritmos de aprendizagem, bem como da necessidade de encontrar um equilíbrio entre a autonomia e a cooperação dos alunos e o avanço do PEA.

A necessidade de registar de forma sistemática os processos de aprendizagem, essencial para consolidar a Avaliação para a Aprendizagem (AfL, de *Assessment for Learning*), foi algo que nem sempre consegui realizar com a regularidade desejada. A definição de objetivos claros para todos os alunos não implica que todos os grupos acompanhem o processo de forma idêntica. Por isso, a criação de patamares para cada grupo e em cada aula, com vista à concretização de objetivos intermédios, foi um aspeto que tive de reestruturar de UD para UD.

Na aula adotei o questionamento individual em cada grupo e a demonstração foi pedida, mas os grupos demonstraram estar pouco preparados. Isto levou-me a perceber que as ideias estão lá (porque mas disseram), mas faltava a concretização, e daí perceber que o meu planeamento não foi o melhor e que deveria ter utilizado outra estratégia mais concreta, mas tinha por objetivo não condicionar [...] (talvez aqui construir com eles objetivos “em cada grupo” possa ser uma solução e ainda por cima pode responsabilizá-los para os cumprir)...

(Diário de Bordo, 26 de fevereiro de 2025)

As aulas de 50 minutos mostraram-se frequentemente curtas para a complexidade das tarefas propostas, o que exigiu uma gestão rigorosa do tempo e melhoria do planeamento. Esta limitação, associada à necessidade de reduzir os tempos de instrução (competência que procurei desenvolver ao longo do ano letivo), levou-me a reajustar a minha atuação ou o planeamento, para garantir maior eficácia na sua concretização.

No âmbito da ApF, o processo de implementação do YPAR gerou algum desconforto pela falta de conhecimento, pela exigência do processo e pela compreensão da sua lógica global e a sequência das suas fases. Apesar destes desafios, a reflexão contínua, o reajuste das estratégias e a clarificação dos critérios de êxito, permitiram ultrapassar grande parte dos problemas. Outras estratégias foram utilizadas, como o recurso a guiões de apoio, a simplificação das tarefas ou até o reforço da comunicação com os alunos. Estratégias estas que concorreram para a construção de práticas mais ajustadas ao contexto e coerentes com os princípios dos modelos pedagógicos adotados.

Após esta análise global do planeamento, dos modelos de ensino e das estratégias adotadas ao longo do ano letivo, importa agora olhar a prática com maior detalhe. Por conseguinte, a seguir apresento duas UD, procurando evidenciar como as decisões se concretizaram na ação, que desafios emergiram e de que modo cada UD contribuiu para o meu desenvolvimento profissional.

6.4. As jogadas em ação – Uma análise à lupa

A jogada da Dança no nosso jogar

A construção da UD de Dança foi um processo desafiante que exigiu reflexão e estudo aprofundado sobre os conteúdos, os modelos pedagógicos a adotar, as estratégias e os objetivos que pretendia que os alunos alcançassem. O recurso às AE e os materiais desenvolvidos na Faculdade, foram um grande suporte didático.

No Anexo 4 pode consultar-se a UD de Dança construída, pela qual me encantei, não obstante as dificuldades esperadas. Creio até que terá sido uma das que mais me transformou enquanto docente, pelos ganhos que os alunos tiveram. Apesar de a maioria deles nunca ter tido contacto com a dança social chá-chá-chá, a capacidade de cooperação demonstrada e o produto final realizado pelos diferentes grupos foram incríveis.

A primeira decisão foi relativamente simples de tomar, o que lecionar? Isto foi decidido em tempo recorde. A primeira greve logo no início do ano letivo e a ida para o auditório pequeno da escola obrigaram à rápida deliberação, embora na minha cabeça estivesse já há muito tempo prospetivada. Assim, a dança que decidimos lecionar foi a dança social chá-chá-chá, com as condicionantes que relatei:

Foram apresentadas as danças sociais que estavam disponíveis, mas não foi dada a alternativa aos alunos de escolher a que mais gostariam de aprender. Esta questão prendeu-se com o facto de não estar seguro nesta matéria e preferir optar por aquela que lecionei na didática de Dança, pela facilidade pelo conhecimento que adquiri...

(Diário de Bordo, 26 de fevereiro de 2025)

Conforme citado, optei por uma abordagem prudente, uma vez que não tinha experiência de lecionação nesta modalidade, com exceção da unidade curricular frequentada no primeiro ano do Mestrado. Ainda assim, essa base prática e teórica proporcionou-me alguma segurança para enfrentar o desafio. Pese embora a natural ansiedade, a dança social chá-chá-chá foi uma das minhas âncoras, um dos meus portos seguros, num mar que antecipava ser tumultuoso. Nada que um PE não fosse capaz de ultrapassar.

... a matéria teria de ser dada e não podemos fazer apenas aquilo de que gostamos, os alunos foram também contextualizados que esta área também não era a que estava mais seguro, pois não sou um expert nesta matéria, mas que juntos iríamos conseguir de certeza ultrapassar o desafio. Os alunos perceberam e foram participativos...

(Diário de Bordo, 04 de outubro de 2024)

Nessa altura, acreditei que mostrar as minhas fragilidades e expor-me perante o grupo seria uma mais-valia. De resto, o risco que correria seria diminuto, pois já sentia alguma segurança nos passos da dança a realizar, bem como na turma com que trabalhava, caso contrário também não me tinha exposto dessa forma.

Em casa, em conjunto com outro dos meus “portos seguros”, passamos algumas noites a preparar aquela que seria a minha *performance* no “palco”. Passar do conhecimento teórico para a prática na faculdade foi de extrema importância, uma vez que só assim tive as bases para sustentar a progressão que quis adotar com a turma. Mas o treino em casa, além de ter representado excelentes momentos familiares, ajudou-me a consolidar o domínio técnico para assegurar um bom ensino. O trabalho preparatório voltou a mostrar-se preponderante para uma prática pedagógica mais segura e confiante.

Esta UD teve duas fases distintas no planeamento. Uma primeira de aquisição de conhecimentos específicos da própria modalidade, como a contextualização histórica, até ao que se refere nas AE sobre esta dança e as habilidades motoras específicas. Primeiro, de forma mais expositiva com apresentação *PowerPoint* e, posteriormente, em contexto de prática, como forma de criar algumas bases para sustentar a segunda fase da UD.

Os dois primeiros tempos letivos foram, de facto, muito expositivos e por isso mais centrados no professor, com a utilização do MID a surgir de forma natural, mas com algum questionamento à mistura para envolver os alunos no processo. Pereira et al. (2010) sugerem que este modelo numa fase inicial apresenta bons resultados, assim como em situações mais analíticas. A ideia de Pereira et al. (2022) corrobora a sua utilização nesta fase da UD:

... parece haver na investigação a necessidade de sobrevalorizar um modelo em detrimento do outro, quando na verdade se pretende uma perspectiva conciliadora e integradora no recurso a modelos de ensino distintos. Aliás, mesmo no recurso ao MED, a investigação evidencia a utilização de estratégias de instrução direta nas primeiras aulas das unidades didáticas (p. 76).

Foi deste modo que passei para a prática. Assim, este modelo continuou a ser utilizado nesta fase, mas o MAC também ganhava forma, através das dinâmicas criadas entre as diferentes duplas e o que as trocas de pares fomentavam, numa simbiose entre diferentes modelos e a busca das melhores soluções para as aprendizagens dos alunos.

Como referem Fernandez-Rio e Iglesias (2024, p. 198), “...*the hybridization of pedagogical models ‘is here to stay’*”;⁹ algo em que acredito pelas grandes potencialidades de ajustar as práticas ao que cada turma necessita num determinado momento. E assim fiz, numa tomada de decisão consciente do que pretendia para esta UD nesse momento do ano letivo.

Por conseguinte, os passos eram demonstrados e realizados individualmente e a pares; quanto às trocas programadas das duplas, pretendia-se estimular a cooperação e o trabalho sem restrições com qualquer um dos elementos do grupo.

Conforme sugere Fernández-Río (2017), na primeira fase do ciclo é importante incorporar o trabalho em conjunto, para que os seus elementos possam ter ganhos na criação e coesão do grupo. Adicionalmente, é conveniente salientar o respeito e a confiança para que a dependência entre os seus elementos seja positiva, na busca do sucesso coletivo e conseqüente sucesso individual. Ou seja, trabalhar com todos e para todos. O autor refere ainda que flexibilizar a escolha dos grupos é importante, seja num grupo grande, turma ou em grupos pequenos (de dois a quatro alunos).

Na próxima aula, os alunos devem procurar exercitar os passos base e new york / promenade, conforme planeado para que os movimentos possam sair mais fluidos e para servir de base para os passos seguintes. O modelo de aprendizagem cooperativa parece-me ajustado para a turma e este trabalho em conjunto poderá servir de aprendizagem relevante para o futuro dos alunos.

(Diário de Bordo, 10 de janeiro de 2025)

Recorrendo ao MAC, foram realizadas rotações entre diferentes pares na fase inicial de implementação do modelo. Esta estratégia permitiu que os alunos interagissem com vários colegas, contactando com distintos níveis de execução técnica e diferentes ritmos de aprendizagem, enquanto consolidavam os movimentos introduzidos. Procurei, assim, promover a motivação dos alunos através do sentimento de competência, quer pela perceção de melhoria de capacidades, quer pelo apoio de colegas mais experientes ou

⁹ Tradução livre do autor: ... a hibridização dos modelos pedagógicos “veio para ficar”.

tecnicamente mais evoluídos.

A interação com diferentes grupos, segundo Fernández-Río (2017), implica diversificá-los, quer em tamanho quer nos pares, para que se possa obter a coesão necessária. As alterações que fui fazendo pontualmente nas duplas que se foram criando, procuraram melhorar a *performance* de alguns alunos com mais dificuldades e estimular os mais evoluídos tecnicamente na cooperação, no trabalho em grupo para um mesmo objetivo. Estes ajustes surtiram os efeitos pretendidos, pois os alunos conseguiram atingir o objetivo desta primeira fase.

Seguia-se a segunda etapa desta UD em que o MAC ganhava forma. Os objetivos foram traçados com os alunos e a sua criatividade foi posta à prova. O suporte técnico tinha sido alcançado, faltava definir os objetivos e ir avaliando o processo com os alunos. O Anexo 5 – Documento de Composição Coreográfica de Dança – definiu os objetivos para a criação da coreografia proposta para o momento de avaliação sumativa ou para o designado evento culminante, no final da UD. Pretendia que fosse apenas mais um momento de avaliação e de satisfação para os alunos, pelas conquistas alcançadas. Foi aqui que a AfL começou a ganhar forma, durante a qual foram partilhadas as aprendizagens definidas e transmitidos os critérios de êxito no documento fornecido.

Nesta fase da UD não implementei a flexibilização nos grupos, uma vez que desejava introduzir alguns alunos com alguma experiência na dança, por considerá-los de suporte nos diferentes grupos, e também queria que dois dos alunos não trabalhassem juntos por questões mais sócio afetivas identificadas no decorrer do ano letivo.

Os critérios na definição dos grupos foram bastante claros e objetivos. Cada grupo deveria incluir: um “*playmaker*”; um rapaz no mínimo, devido ao número reduzido de rapazes na turma; um elemento com maior dificuldade identificado nas primeiras aulas; e, por último, continuar a separar os dois alunos que não queria que trabalhassem juntos.

Um dos momentos mais significativos desta UD foi o desafio de envolver um dos alunos que inicialmente esteve resistente à participação no grupo. Recorri a uma abordagem individualizada e fui testando estratégias de negociação até encontrar um papel que sentisse ser viável para ele. Como registei no meu Diário de Bordo:

Quanto ao caso do Z (e da Y) as minhas preocupações quanto à sua postura de não querer realizar a modalidade, a estratégia que seguí abordando o aluno em conversa individual, parece estar a resultar. Depois de questionar o aluno se seria capaz de participar no grupo mesmo que não fosse em dança, dando como exemplo que poderia ajudar na construção da música caso tivesse capacidade, respondeu “acho que sim!”, depois continuei “e também consegues começar a tomar notas de qual vai ser a sequência na coreografia” ao qual me respondeu, “também acho que consigo”, voltei ao “ataque” e sugeri “eu não sei porque caminhos as tuas colegas querem ir na

coreografia, mas imagina por exemplo, que vocês montavam a coreografia com um cenário em que tu eras um DJ e que estarias a simular que estavas a colocar música, por exemplo com uns fones daqueles compridos sabes? e que tu começavas a fazer de DJ mas a marcar passo e já começavas a entrar na coreografia de alguma forma, achas que consegues?” voltou a responder afirmativamente.

(Diário de Bordo, 19 de fevereiro de 2025)

A transição entre modelos foi sentida pelos alunos com alguma naturalidade, embora nem todos tenham reagido da mesma forma. Enquanto alguns se mostraram motivados pela possibilidade de colaborar com diferentes colegas e participar ativamente na construção da coreografia, outros transpareceram insegurança inicial, sobretudo quando deixaram de ter instruções diretas e passaram a ter de tomar mais decisões em grupo. Constatei, por exemplo, que alguns alunos com menos competências técnicas beneficiaram das interações com colegas mais experientes.

Por outro lado, tive de intervir em alguns grupos nos momentos iniciais para clarificar tarefas e incentivar a responsabilização coletiva. Estes pequenos ajustes pretendiam consolidar a dinâmica cooperativa sem perder o foco nos objetivos técnicos da dança. Estas intervenções estavam contempladas na AfL, como suporte e para fornecer *feedback* que fomentasse a progressão dos alunos no processo.

Tinha então em prática o desafio a que me tinha proposto, isto é, ser capaz de me libertar das amarras do MID ou cingir-me ao MAC. Tudo isto sem perder o controlo e passando as rédeas aos alunos, concedendo-lhes mais liberdade e, portanto, servir de mentor ou facilitador. Colocava-me, assim, mais de fora para que posteriormente fosse possível iniciar o processo que mais dificuldade senti em explorar, a AfL. Os meus receios relatei-os no meu Diário de Bordo da seguinte forma:

Claro que sinto algum receio em deixar os alunos tomarem conta do processo estando mais de fora como facilitador, mas acho que esta, sim, é uma forma de ensinar que gostava de desenvolver com os alunos. Não tenho experiência nisto, mas não quero deixar de tentar nesta UD...

(Diário de Bordo, 10 de janeiro de 2025)

O meu objetivo principal enquanto estudante / PE nesta fase da UD ficou aquém do que ambicionava. Reconheço que necessitava de maior maturidade profissional para conseguir implementar uma AfL verdadeiramente eficaz, que fosse mais formativa, centrada no processo e orientadora das práticas dos alunos. Apesar de ter tentado envolver os alunos, como era expectável na UD e na composição coreográfica proposta, faltou-me a capacidade para acompanhar mais de perto as suas dificuldades, ajudar na autorregulação e na definição de objetivos mais claros em cada aula, o que teria conduzido ao avanço da composição coreográfica em diferentes etapas. Não obstante, e como

afirmado, foi nesta dimensão que mais evolui enquanto futuro professor, na medida em que me defrontei com os desafios reais de ensinar, nomeadamente ao tentar que todos aprendessem com sentido e significado.

De acordo com Graça et al. (2019, p. 61), “*É necessário que os alunos compreendam, reconheçam a relevância, a importância, o valor e o significado dos objetivos; aceitem, identifiquem-se com eles, apropriem-se deles e se disponham a trabalhar para os alcançar...*”. Todavia, não consegui que os alunos apreendessem e reconhecessem essa importância, o que terá obstaculizado a que atingissem mais rapidamente os objetivos. Neste contexto, ficou clara a necessidade de os compartimentar, como metas volantes no ciclismo, para atingir o objetivo final, a linha da meta.

Foi difícil guiar os alunos nas suas dificuldades ou na definição das necessidades de cada grupo em particular, talvez por falta de experiência na modalidade. Utilizei o questionamento, pedi demonstrações, mas devia ter pressionado um pouco mais. Reconheço, agora, que devia ter usado diferentes instrumentos na avaliação a cada proposta aos grupos. Desse modo, a avaliação não teria sido apenas descritiva e teria registos mais palpáveis e formais de momentos distintos. Mesmo assim, os grupos foram capazes atingir com sucesso o que foi proposto.

A minha preocupação com a avaliação foi notória, senti-me desconfortável e com receio de ser pouco justo, pois realmente não queria prejudicar nenhum dos meus alunos. As palavras de Graça et al. (2019) ilustram a minha angústia:

Temos que reconhecer que a avaliação nunca é um processo socialmente neutro, despojado de valores e inócuo de consequências. É um processo melindroso e complexo, enredado em problemas de várias ordens, alguns deles situados em terreno aberto de disputa pela supremacia da área, outros marcados pela indeterminação de evidência e resultados, de consistência e credibilidade, de custos e benefícios. (p. 57)

Sendo assim recorri a outro modelo para obter, com o auxílio do NE, uma visão mais abrangente da avaliação sumativa, mais isenta e que me pudesse ajudar a avaliar de forma mais consistente. Optei, então, pela integração da fase final do MED, através da realização de um evento culminante centrado na apresentação das composições coreográficas. A avaliação foi assegurada por um júri constituído pelos PE e pela PC, com base nos critérios definidos na Grelha de Avaliação Sumativa de Dança (Anexo 6), o que permitiu uma apreciação mais estruturada e sólida das *performances* dos grupos. Este procedimento contribuiu para aumentar a minha segurança no processo avaliativo, bem como para garantir maior justiça e equidade na atribuição das classificações. Para os alunos, constituiu um momento final significativo, marcado por elevados níveis de

envolvimento e participação.

As composições coreográficas, a criatividade dos alunos, a forma como foram capazes de interpretar os objetivos e trabalhar para os atingir foi notável, mas não posso deixar de sentir que o meu apoio e a minha atenção às dificuldades de construção segmentada poderiam e deveriam ter ido mais além.

Com a concretização da UD de Dança constatei, igualmente, que a avaliação deve ser um processo de construção e de aprendizagem e menos um instrumento de medição. Ao refletir sobre as minhas escolhas e limitações, entendo que a melhoria contínua é essencial. No futuro, será imprescindível integrar estratégias mais rigorosas e assegurar que cada aluno tenha voz dentro do pequeno grupo ou em grande grupo e que a avaliação seja, acima de tudo, um catalisador de desenvolvimento de cada um.

A UD de Dança assentou então numa abordagem híbrida, integrando elementos do MID, MAC e MED, complementados por uma abordagem de AfL. As dificuldades sentidas foram sobretudo na gestão de grupos, insegurança técnica e desafios na avaliação. Porém, as estratégias adotadas permitiram ajustar a intervenção às necessidades reais da turma. O Quadro 2 apresenta a síntese da informação.

Quadro 2 - UD de Dança – modelos, estratégias e dificuldades

Modelo	Caraterísticas	Dificuldades	Estratégias para superar as dificuldades
MID	- Aulas iniciais expositivas - Demonstração técnica dos passos base - Progressão técnica estruturada - <i>Feedback</i> constante	- Falta de experiência prévia na modalidade - Insegurança inicial ao ensinar dança - Necessidade de garantir clareza técnica desde o início	- Treino intensivo em casa - Preparação detalhada da progressão - Procurar explicações mais curtas e demonstrações claras
MAC	- Trocas programadas de pares - Rotação de duplas - Apoio mútuo entre alunos - Construção coletiva da coreografia	- Gestão dos grupos com ritmos diferentes - Necessidade de ajustar duplas para equilibrar níveis - Desafio de promover participação equitativa	- Reorganização estratégica dos grupos (“as alterações feitas por mim... procuraram melhorar a <i>performance</i>”) - Mediação ativa para facilitar consenso - Atribuição de papéis para garantir participação - <i>Feedback</i> contínuo para a cooperação dentro do grupo
MED	- Evento culminante com apresentação para a turma e júri. - Papéis diferenciados (encenadores, coreógrafos, dançarinos) - Júri constituído pelos PE e PC	- Insegurança na justiça e equidade na avaliação - Necessidade de orientar alunos em papéis que não dominavam em termos práticos	- Criação de um júri diversificado para garantir maior justiça e equidade - Ensaios prévios e explicação dos papéis - Utilização de grelhas claras de avaliação

A experiência vivida na UD de Dança permitiu-me compreender, de forma muito concreta, o potencial e também as exigências associadas à aplicação dos modelos cooperativos e à AfL verdadeiramente orientada para o processo. A gestão da autonomia dos alunos, a necessidade de ajustar grupos, de apoiar ritmos distintos e de promover uma participação equitativa foram aprendizagens que me acompanharam na UD que se segue.

Como jogamos o jogo dos Jogos Tradicionais

Destaco esta UD, dado que o seu desenvolvimento também apresentou particularidades que a tornaram igualmente especial. Por meio da sua consecução tinha em vista dar continuidade à adoção de modelos cooperativos e a intenção de incorporar a AfL como ponto primordial na minha formação enquanto professor, sempre com o objetivo evolutivo dos alunos.

Assim, ao iniciar a UD de JT, procurei transpor este olhar mais atento sobre a cooperação, a responsabilidade partilhada e a construção coletiva, mas agora num contexto em que a criatividade, a negociação e a adaptação das regras exigiam ainda maior envolvimento dos alunos. Foi com esta bagagem e com a consciência das dificuldades sentidas que avancei.

Se desejava desenvolver a avaliação como impulsionador de uma aprendizagem mais significativa através da AfL, teria de voltar a passar controlo da aula para os alunos centrando-os no processo. Para o efeito, a UD dividiu-se em dois momentos: o primeiro, centrado na exposição do jogo que idealizei como exemplo; e o segundo, na construção dos jogos pelos alunos, que culminou na sua apresentação durante o evento com que se encerrou o processo avaliativo dos JT.

O primeiro momento mostrou-me que quando somos autênticos geramos impacto, neste caso, nos meus alunos e nos colegas PE (que livre e autonomamente participaram nas equipas para jogarem também eles o jogo). Também na restante comunidade escolar, nomeadamente nos alunos de outras turmas que, ao passarem junto ao espaço de aula, observavam o jogo com interesse, perplexidade e questionamento. O mesmo se passou com alguns dos professores do Departamento de EF, que estavam curiosos sobre o que tinha idealizado e a forma como articulei a atividade.

Foi bastante prazeroso partilhar com colegas mais experientes o planeamento e perceber que as planificações tiveram repercussões. Como não poderia deixar de ser, a partilha do material concebido, na plataforma Teams com o grupo de EF, foi o culminar de um ano letivo cheio de memórias positivas que ficam bem guardadas.

Acredito que dar significado às coisas transforma a forma como as apresentamos e como o jogo é percebido. A verdade é que ir às minhas origens potenciou um maior entusiasmo, quer da minha parte, quer por parte dos alunos. Não sendo inovador acreditei que mais facilmente o jogo de tração da corda me ia trazer isso com certeza. Grande objetivo motivar os alunos para esta UD...

(Diário de Bordo, 09 de maio de 2025)

A ideia de utilizar a criação de jogos na UD de JT não surgiu de imediato, mas como estou convicto de que ensinar também é ouvir, perceber e ajustar, a intervenção de uma aluna que questionou se o seu grupo poderia juntar dois jogos distintos num só foi o mote. Agarrei a ideia e reformulei consoante se pode ver no meu Diário de Bordo:

A criatividade pedida na aula de hoje, (fruto do que aconteceu na aula anterior) em que a escolha do jogo tradicional de um dos grupos, com adaptação, utilizando dois jogos distintos (macaquinho chinês e Jogo do saco), foi aproveitado por mim para permitir a construção de um jogo diferente promovendo a criatividade e algo da criação de jogos.

(Diário de Bordo, 14 de maio de 2025)

A adoção desta estratégia facilitou a posição de Mentor para os alunos criarem as suas próprias dinâmicas de trabalho criativo e em grupo, na busca de atingir os objetivos coletivos, como seja o de chegar a uma versão contemporânea do jogo que apresentariam. Desta vez, foram os alunos que escolheram e organizaram os seus grupos, o que me permitiu observar se a sua escolha autónoma resultara em dinâmicas mais cooperativas.

Também aqui foi mais fácil mobilizar os princípios da AfL, nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento da capacidade de os alunos reconhecerem os objetivos de aprendizagem. A intenção era a de que pudessem avaliar, refletir, construir e experimentar, entrando de novo num ciclo contínuo de melhoria e, consequentemente, promover uma aprendizagem orientada por processos de autorregulação. Mais concretamente, recorri aos documentos produzidos pelos alunos ao longo do processo, fundamentais para promover ciclos inerentes à AfL. A Ficha de JT Tipo (Anexo 7) constituiu o principal instrumento de registo e análise. Assim, os grupos foram convidados a usar a ficha tipo para planificar o jogo, explicitar regras, definir o espaço de jogo, identificar problemas e propor ajustes após a fase de experimentação. A Ficha de Avaliação Sumativa dos JT (Anexo 8), em conjunto com o exemplo da Ficha de Jogo da Sameira (Anexo 9), com critérios claros e partilhados, reforçou a transparência do processo avaliativo e orientou os alunos na auto e coavaliação, ajudando-os a reconhecer os objetivos da UD e a monitorizar o seu próprio progresso. Estes documentos, aliados às propostas escritas dos alunos e às adaptações registadas nas fichas de jogo, demonstram que os alunos foram capazes de avaliar, refletir, construir e experimentar de forma

contínua, evidenciando uma apropriação progressiva dos objetivos e uma participação ativa no seu próprio processo de aprendizagem.

É de realçar que a UD de JT (Anexo 10) carregava o peso de ser a última a ser construída e a ser lecionada em conjunto com a UD de Patinagem. Pese embora fossem duas modalidades de curta duração, utilizei o modelo de prática distribuída com base no *roulement* e na obrigatoriedade de realizar a Patinagem no pavilhão. Para a sua concretização procurei integrar elementos do MID, MAC e MED. O Quadro 3 resume esses modelos bem como as dificuldades sentidas e as estratégias adotadas.

Quadro 3 - UD de Jogos Tradicionais - modelos, estratégias e dificuldades

Modelo	Caraterísticas	Dificuldades	Estratégias para superar as dificuldades
MID	- Apresentação inicial do jogo criado pelo professor - Demonstração prática do jogo-exemplo - Estruturação clara das regras e objetivos	- Criar um jogo com significado, motivador e claro - Motivar os alunos para a UD	- Planeamento detalhado do jogo (“partilha... de todo o material criado”) - Demonstração autêntica para gerar impacto - Partilha com colegas para validação prévia
MAC	- Construção coletiva dos jogos pelos grupos - Trabalho autónomo e colaborativo - Negociação e tomada de decisão conjunta - Grupos escolhidos pelos alunos para potenciar dinâmicas naturais	- Gestão de grupos com ritmos e dinâmicas diferentes - Necessidade de orientar sem retirar autonomia - Desafio de manter o foco nos objetivos coletivos - O tempo disponível para organizar de forma evidente a AfL	- Colocar-me como “Mentor” permitiu abrir espaço à autonomia - Questionamento orientador - Observação e intervenções pontuais em pequeno grupo. - Pequenas sugestões no planeamento sem dar a solução no jogo dos berlindes: “como vão manter as bolas no espaço de jogo? que problemas ao usar apenas cordas a delimitar o espaço de jogo? Que soluções?”
MED	- Evento culminante com apresentação dos jogos criados - Estruturação formal da apresentação pública - Responsabilidade dos grupos na organização do jogo	- Necessidade de gerir apresentações múltiplas num tempo limitado - Pressão para garantir justiça e coerência avaliativa - Dificuldade em orientar grupos com jogos muito diferentes	- Utilização da ficha-tipo de JT como guia comum - Ensaaios e revisões antes da apresentação - Critérios claros e previamente partilhados

O processo começou então com a partilha da Ficha de Jogo da Sameira (Anexo 9), que foi idealizado para ser um documento orientador e que serviria de base para a construção da ficha de jogo de cada grupo. Os documentos foram disponibilizados através da plataforma Teams que se mostrou um instrumento valioso ao longo do ano para a interação com os alunos fora do espaço de aula. Cada grupo teria de apresentar por escrito as suas criações, com a utilização da ficha modelo de JT em formato digital e colocado

no Teams, apresentado no Anexo 11 – Ficha de Jogo Tradicional do grupo.

Dotar os alunos de conhecimento mais profundo, mais significativo e partilhado foram aspetos que fui tentando desenvolver ao questionar os alunos em vários momentos, incluindo no período de reflexão proposto, sobre os seus avanços e ao pedir demonstrações. Paralelamente, tendo em conta que o trabalho em grupo estimula a cooperação, foi interessante observar as dinâmicas de comunicação dos alunos, a sugerirem ajustes e a serem participativos na construção do seu jogo e na planificação de momentos estruturados para cumprirem os dois grandes objetivos propostos.

As fichas de registo, com as perceções dos alunos sobre o percurso que realizaram e aquilo que ainda teriam de melhorar, eram essenciais para que identificassem o que já dominavam, mas também o que ainda precisava de ser trabalhado. Esta necessidade de clarificação está intimamente ligada à AfL, a que, segundo Graça et al. (2019), é necessário responder: ao local de chegada!, ao local de partida! e ao rumo a ser traçado para chegar ao destino!

Na verdade este era um dos meus próprios objetivos, o de implementar a AfL, cuja abordagem, como defendem Batista et al. (2024), fomenta o envolvimento dos alunos e a regulação do próprio processo de aprendizagem, utilizando estratégias como a autoavaliação e a coavaliação. É mesmo a tomada de consciência que torna o processo mais claro e pode facilitar a identificação e consequente resolução dos problemas que vão surgindo. No fundo, tal como num caminho que vamos percorrendo é a própria caminhada que nos permite progredir. E acredito que também eu, enquanto futuro professor, preciso de continuar a caminhar para chegar ao meu destino.

Tal como utilizamos um GPS para confirmar se seguimos no rumo certo ou se, por algum motivo, precisamos de recalcular a rota, também na AfL é necessário parar, refletir e, se for o caso, ajustar o caminho. A avaliação não deve ser vista como um fim, mas como uma bússola que orienta as decisões, corrobora ou não o caminho e otimiza o progresso dos alunos nas aprendizagens.

Se é fundamental identificar o que não correu como esperado (como se descreve abaixo), não é menos importante refletir sobre o que resultou bem e, sobretudo, compreender as razões pelas quais esses momentos de sucesso aconteceram. É de salientar, portanto, que ao longo da UD surgiram apresentações bastante interessantes, marcadas pela criatividade e por boas prestações dos alunos na caminhada. O empenho demonstrado pelos alunos, bem como o entendimento que evidenciaram relativamente ao ponto de chegada e aos diferentes percursos realizados até lá, foram dos aspetos mais

marcantes desta UD. Essa percepção ficou patente tanto nas apresentações que realizaram como nos documentos que produziram.

Efetivamente, nem tudo correu como tinha idealizado e alguns constrangimentos e limitações tiveram impacto direto na forma como a unidade decorreu. Alguns resultaram da planificação, que deveria ter contemplado mais momentos para questionar e refletir durante a execução do jogo proposto, bem como mais tempo para a apresentação dos jogos e para assegurar a participação equitativa de todos os membros do grupo. Outros estiveram relacionados com o número de aulas efetivamente disponíveis para a UD e todos eles estiveram bem presentes nas minhas reflexões. Tal como registei no Diário de Bordo:

Sinto que esta UD poderia ter tido ganhos superiores se tivesse mais tempo para refletir com os alunos sobre aquilo que fizeram, a forma como os jogos foram elaborados e como poderiam melhorar cada um dos jogos apresentados. relativamente ao DS refletir sobre a participação de todos os elementos, a cooperação entre todos, a forma como foram capazes de perceber as dificuldades de cada um e os contributos individuais para a melhoria do jogo.

(Diário de Bordo, 14 de maio de 2025)

Apesar dos percalços surgidos ao longo do percurso, considero que o caminho foi trilhado com sucesso, não apenas pelos resultados alcançados, mas pelo processo de aprendizagem vivido e construído em conjunto. Este percurso permitiu-me, ainda, compreender que o planeamento só ganha verdadeiro significado quando se traduz em experiências de aprendizagem com impacto nos alunos, particularmente ao nível do seu envolvimento, autonomia e responsabilidade.

6.5. A tabela classificativa

Os procedimentos de avaliação adotados ao longo do ano letivo procuraram acompanhar o desempenho dos alunos de forma contínua e valorizar não apenas os resultados, mas também o percurso realizado. Ao longo do processo foram observados diferentes aspetos como o empenho, a participação, as capacidades demonstradas e conhecimentos adquiridos, de modo a integrar a avaliação no próprio PEA. Como referem Graça et al. (2019, p. 57) “*Ponderar sobre a avaliação implica refletir sobre as finalidades visadas, sobre os procedimentos adotados e sobre as consequências que dela derivam*”, sublinhando a complexidade inerente ao ato de avaliar.

Apesar da existência de critérios definidos e de instrumentos de registo estruturados, a avaliação revelou-se inevitavelmente marcada por alguma subjetividade, quer pela interpretação necessária ao observar empenho, participação, comportamento ou atitudes

e valores, quer pela dificuldade em decidir o que ver, o que contabilizar ou como garantir consistência nas decisões tomadas. De facto, a observação em contexto real de aula implica um processo interpretativo influenciado pelo contexto, pelas dinâmicas da turma e pela relação pedagógica estabelecida com os alunos, exigindo um esforço constante para assegurar decisões equilibradas, coerentes e pedagogicamente fundamentadas.

A classificação final resultou da articulação de três dimensões principais: atitudes e valores, capacidades e conhecimentos. A cada uma foram atribuídas ponderações distintas, de acordo com os critérios definidos para a disciplina pelo grupo de EF, conforme identificado na Tabela de Classificação Atribuída em Final de Período (Anexo 12). A dimensão das atitudes, correspondente a 40% da classificação, integrou aspetos relacionados com o empenho, a participação, o cumprimento das tarefas propostas, a assiduidade, a pontualidade, a responsabilidade e o comportamento demonstrado nas aulas. Já a dimensão das capacidades, com um peso de 50%, incidiu sobre o desempenho nas diferentes modalidades abordadas e sobre a ApF avaliada através do protocolo FITescola. Por fim, os conhecimentos, com uma ponderação de 10%, foram avaliados através de questões de aula, testes escritos e trabalhos realizados ao longo do ano letivo, bem como pelo conhecimento demonstrado nas aulas, como as regras. A classificação não resultou, assim, de um único momento de avaliação, mas da interpretação contínua de diferentes registos ao longo das aulas.

Os dados obtidos através da observação direta, de grelhas de registo, de momentos mais formais de avaliação e da própria autoavaliação dos alunos permitiram construir uma visão mais completa e progressiva do percurso de cada um. Neste sentido, a classificação procurou refletir não apenas os resultados alcançados em determinados momentos, mas também a evolução demonstrada, a consistência do trabalho realizado e o envolvimento evidenciado ao longo do ano letivo. Esta lógica tornou o processo avaliativo mais ajustado às características da disciplina, ainda que também mais exigente do ponto de vista da interpretação pedagógica.

A área dos conhecimentos demonstrou ser a mais simples e objetiva por ter um valor muito real do que foram as prestações dos alunos nestas matérias. A avaliação das capacidades físicas e do desempenho motor levantou algumas questões relativamente ao que deveria ser mais valorizado, como sejam o resultado obtido, a evolução individual ou o esforço demonstrado ao longo do processo. Isso mesmo é discutido por Graça et al. (2019), quando referem que:

Ao invés de continuar com os testes estandardizados de avaliação normativa da aptidão física e dar grande visibilidade à comparação social dos resultados, seria mais produtivo e motivador enveredar por uma avaliação criterial, autorreferenciada, da condição física, concebida para desafiar todos e cada um a cuidar da sua condição física e a conhecer e ter vontade de praticar exercícios e programas de exercitação mais adequados à sua situação. (p, 58)

Estas situações reforçaram a ideia de que a classificação deve ser mais do que um cálculo quantitativo, deve decorrer da reflexão contínua e sustentada em diferentes evidências e sobre a justiça e a coerência das decisões tomadas. Como tal, ao longo do ano letivo, também procurei que a avaliação assumisse uma função reguladora da aprendizagem, e não apenas classificativa. Mas, conforme referem Batista et al. (2019, p. 99), *“Avaliar foi, é, e continuará a ser uma dimensão central do desenvolvimento curricular e um desafio permanente para os professores, representando uma componente central das práticas da educação formal”*, e, por isso, um momento sempre difícil.

7. O trabalho em conjunto na segunda equipa

Numa fase mais avançada do primeiro período letivo, em reunião do NE, foi-nos proposto lecionar uma turma do 5.º ano de um professor experiente do grupo 260. Este docente lecionava em horários da manhã, a par connosco no pavilhão, não sendo o caso da turma em questão. Esta proximidade permitiu-nos observar práticas pedagógicas consistentes, por parte do professor titular, nomeadamente ao nível da gestão de turma, da motivação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

A turma era composta por 19 alunos (dez do sexo feminino e nove do sexo masculino), maioritariamente de nacionalidade portuguesa, com exceção de uma aluna brasileira. Nenhum dos alunos apresentava retenções em anos anteriores, medidas seletivas ou outras, e todos completariam 11 anos em 2025. Com base nestas características, foi possível estabelecer o ponto de partida para o desenvolvimento de dinâmicas colaborativas entre mim e os meus colegas PE. A colaboração desenvolvida em duas UD representou, para mim, uma via de desenvolvimento profissional, que me permitiu aprender com os outros de uma forma distinta da que tinha experienciado anteriormente em contextos de leção individual, ao evidenciar as mais-valias da codocência. Efetivamente, o conjunto destas aprendizagens em grupo foi determinante para operacionalizar soluções, apoiar a tomada de decisões face aos desafios pedagógicos e reforçar a capacidade de identificar, refletir e analisar, para promover uma intervenção educativa de maior qualidade.

Além do foco no sucesso dos alunos, era importante o sucesso do nosso trabalho em codocência. Assim sendo, a UD de Badminton representou uma forma de progressão profissional orientada para a construção e intervenção conjunta e para a busca contínua das melhores soluções. Através das diferentes perspectivas dos PE e das observações realizadas sobre o desempenho dos alunos, tornou-se mais fácil maximizar a qualidade das decisões, sustentadas em reflexões conjuntas. Ao descrever a aprendizagem cooperativa como uma estrutura em que *“group members are motivated to help one another to be successful, and will facilitate one another's performance with whatever means they have.”*¹⁰ Slavin (1980, p. 317) destaca a importância da ajuda mútua e da facilitação do desempenho entre os membros do grupo. Estes princípios tornaram-se particularmente visíveis no contexto de codocência vivido com o meu colega PE, traduzindo-se num processo contínuo de partilha de observações, reflexão conjunta e tomada de decisões pedagógicas fundamentadas.

Por sua vez, a lecionação nesta turma constituiu um desafio significativo para os PE, na medida em que era fundamental garantir a continuidade da dinâmica e do rendimento do grupo. O professor titular da turma, em conjunto com a PC, confiou-me a mim e a um dos colegas de estágio, a responsabilidade pela lecionação da UD de Badminton, enquanto as outras PE assumiram a UD de Voleibol. Esta distribuição permitiu-nos ampliar as experiências pedagógicas e vivenciar um modelo de codocência que se revelou particularmente enriquecedor.

Tal como defendem Cook e Friend (1995), a codocência, além de aumentar a diversificação das formas de instrução, aumenta a participação dos alunos e melhora a resposta a alunos com necessidades educativas (o que atualmente se designam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão). Também aumenta o suporte profissional aos docentes, um aspeto que se refletiu, sobretudo, no desenvolvimento das minhas competências ao nível da reflexão e planificação, na tomada de decisão em conjunto, bem como na melhoria ou respeito pelos diferentes ritmos dos alunos.

Refletir com o meu colega PE se faz sentido incluir o serviço no planeamento...

(Diário de Bordo, 12 de fevereiro de 2025)

¹⁰ Tradução livre do autor: “os membros do grupo estão motivados para se ajudar uns aos outros a serem bem-sucedidos e facilitam o desempenho uns dos outros com os meios que têm ao seu dispor”.

A rápida transição de exercício para exercício por ser montado antecipadamente toda a organização planeada (...) a entrada do professor que não está a lecionar para auxiliar (a meu ver ajuda e muito na vontade dos alunos em participar, ao jogar connosco, motivação) o professor “coadjuvante” a executar os exercícios servindo de referência visual e o que está a lecionar a aula a poder intervir com a turma mais individualmente nas correções que entende serem necessárias.

(Diário de Bordo, 26 de fevereiro de 2025)

A planificação foi mais simples do que a realizada para a turma residente, resultado da experiência previamente adquirida e pelo facto de as aulas serem lecionadas por dois PE em codocência. Cada professor assumia o comando alternadamente da aula. Ou seja, um de nós tinha a função de explicar os exercícios e conduzir a aula, e o outro de apoiar os alunos de forma mais individualizada e servir de referência visual para a exemplificação dos exercícios. A preparação do material ficava a cargo do professor coadjuvante a fim de diminuir os tempos de transição.

A boa relação criada entre os dois PE permitiu que ambos interviessem na aula corrigindo, adaptando ou até questionando o grupo ou individualmente quando necessário, sempre sob supervisão direta da PC e do professor titular da turma.

8. Jogar na comunidade ao participar na vida escolar

Ao longo do ano letivo participei em várias atividades dinamizadas pelos diferentes grupos disciplinares, sendo nas do grupo de EF que o meu envolvimento foi mais marcado. A Semana Europeia do Desporto marcou o primeiro grande momento, não só pela construção do circuito e pela elaboração da maquete do evento, mas sobretudo pela proposta do NE de incluir o desporto adaptado com cadeiras de rodas manuais e elétricas. Esta decisão mostrou-me como pequenas escolhas podem transformar a experiência dos alunos, promovendo a cooperação, a empatia e a abertura a novas realidades.

A caminhada Walk21, realizada ainda no início do ano, permitiu-me observar a turma num contexto diferente da aula e compreender melhor as dinâmicas sociais do grupo. Já o Corta-Mato, tanto na fase escolar como na distrital, revelou a força mobilizadora destas iniciativas. Ajudar na organização, apoiar nos registos e acompanhar o esforço dos participantes permitiu colocar em evidência o impacto que estes eventos têm na comunidade escolar.

No DE, comecei no BTT, mas foi no clube de Voleibol, em colaboração com o meu colega PE e com o professor responsável, que encontrei espaço para experimentar, propor exercícios e discutir abordagens. Essa convivência com um docente experiente foi

profundamente formativa e ajudou-me a perceber que o DE foi, acima de tudo, um lugar de partilha e pertença. O Torneio de Futsal, organizado exclusivamente pelo NE, reforçou essa ideia a coordenação necessária, a adesão dos assistentes operacionais e o entusiasmo da comunidade escolar tornaram o evento inesquecível. No conjunto, estas experiências contribuíram decisivamente para o meu crescimento profissional, fortalecendo a minha autonomia, flexibilidade e visão sobre o papel da EF na formação dos alunos.

9. A temporada em construção – Uma experiência pedagógica na área da aptidão física, centrada no YPAR

Resumo

Esta experiência pedagógica teve como objetivo analisar de que forma uma intervenção baseada no modelo Youth Participatory Action Research, na área da aptidão física, poderia promover o domínio social e a literacia física dos alunos ao longo de um ano letivo. A intervenção foi implementada numa turma do 11º ano, caracterizada por baixos níveis de motivação para a prática e reduzida experiência desportiva, o que reforçou a necessidade de promover ambientes de aprendizagem seguros, participativos e socialmente ricos. A experiência pedagógica adotou uma abordagem metodológica participativa, em que os alunos assumiram um papel ativo na identificação das suas necessidades, na pesquisa de informação, no autoplanoamento e na implementação e avaliação de planos de treino personalizados. A intervenção integrou momentos articulados de prática, reflexão e tomada de decisão, procurando promover a autonomia, a motivação e o envolvimento dos alunos. Para a recolha de dados, foram utilizados três instrumentos aplicados no início e no final da intervenção: (i) Portuguese Physical Literacy Assessment Questionnaire, (ii) cinco testes da bateria FITescola e um (iii) questionário de domínio social. Os dados recolhidos foram analisados através de procedimentos de estatística descritiva e inferencial, para comparar os momentos pré e pós-intervenção. Após verificação da normalidade das diferenças através do teste de Shapiro-Wilk, utilizou-se o teste t para amostras emparelhadas ou o teste de Wilcoxon, consoante as características dos dados, considerando um nível de significância de $p \leq 0,05$. Os resultados revelaram melhorias estatisticamente significativas nos domínios psicológico e social do primeiro instrumento, bem como em todos os indicadores de aptidão física, nomeadamente na aptidão aeróbia, força, impulsão e flexibilidade. No domínio cognitivo, as diferenças não revelaram significância estatística. No terceiro instrumento, apesar da manutenção de valores elevados e estáveis, verificou-se evolução na perceção individual de competência social. De forma integrada, os resultados sugerem que o modelo utilizado funcionou como um catalisador de autonomia, motivação e envolvimento dos alunos, contribuindo para melhorias ao nível motor, social e psicológico. A intervenção reforça a

pertinência de metodologias participativas na educação física, destacando o domínio social como elemento estruturante da literacia física e como condição essencial para aprendizagens mais significativas, inclusivas e sustentáveis.

Palavras-Chave: Educação Física; Domínio Social; Literacia Física; Pedagogia Participativa.

Abstract

This pedagogical experience aimed to examine how an intervention grounded in the Youth Participatory Action Research (YPAR) model, within the field of physical fitness, could influence students' social domain and physical literacy throughout an academic year. The intervention was implemented in a 11th-grade class, characterised by low levels of motivation towards physical activity and limited sport experience, which reinforced the need to promote safe, participatory, and socially enriched learning environments. The study adopted a participatory methodological approach in which students assumed an active role in identifying their own needs, conducting information searches, self-planning, and implementing and evaluating personalised training programmes. The intervention integrated interconnected moments of practice, reflection, and decision-making, seeking to foster students' autonomy, motivation, and engagement. Data collection was carried out using three instruments administered before and after the intervention: (i) the Portuguese Physical Literacy Assessment Questionnaire, (ii) five tests from the FITescola battery, and (iii) a social domain questionnaire. The collected data were analysed through descriptive and inferential statistical, for comparisons between pre- and post-intervention. Following verification of the normality of differences using the Shapiro–Wilk test, either the paired-samples t-test or the Wilcoxon signed-rank test was applied according to the characteristics of the data, adopting a significance level of $p \leq .05$. The results revealed statistically significant improvements in the psychological and social domains of the first instrument, as well as across all physical fitness indicators, namely aerobic fitness, muscular strength, explosive power, and flexibility. Within the cognitive domain, the differences did not reach statistical significance. Regarding the third instrument, despite the maintenance of consistently high and stable values, an improvement was observed in students' individual perception of social competence. Overall, the findings suggest that the adopted model functioned as a catalyst for students' autonomy, motivation, and engagement, contributing to improvements at the motor, social, and psychological levels. The intervention reinforces the relevance of participatory methodologies in physical education, highlighting the social domain as a structuring element of physical literacy and as an essential condition for more meaningful, inclusive, and sustainable learning experiences.

Keywords: Physical Education; Social Domain; Physical Literacy; Participatory Pedagogy.

9.1. De onde partimos e o que procuramos neste jogo

A EF é uma disciplina fundada no corpo, no movimento e no jogo, mas o seu contributo não se reduz à componente motora, trata-se de uma disciplina que contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, na qual as competências físicas caminham lado a lado com a parte cognitiva, psicológica e social. De facto, como salientam Rusmitaningsih et al. (2026, p. 419) “*Physical literacy (PL) has emerged as a central outcome of contemporary physical education, reflecting a shift toward holistic...*”.¹¹ Um conceito que Whitehead (2007, p. 287) define “... *as the ‘motivation, confidence, physical competence, understanding and knowledge to maintain physical activity at an individually appropriate level, throughout life.*”.¹² (Whitehead, 2007) defende, portanto, que a LF resulta da articulação entre competência motora, confiança, motivação e conhecimento num determinado contexto social, sendo este conjunto determinante para promover a autoestima, a qualidade da interação com os outros e a adoção de uma participação em AF sustentada ao longo da vida.

Nesta mesma linha de pensamento, Mota et al. (2021) abordam a LF de forma holística, estruturando-a em quatro domínios que se complementam: motor, psicológico, cognitivo e social. Também Cairney et al. (2019) enfatizam a interligação entre os diferentes domínios, os quais se tocam e misturam, caminhando em conjunto na procura de aumentar a LF. É a partir da estrutura holística da LF, que se pode compreender a interdependência relacional entre os seus domínios. A título de exemplo, um aluno que desenvolve a sua competência motora tende a ganhar mais confiança e prazer na prática, o que, por sua vez, aumenta a motivação. Se este progresso ocorrer num ambiente social inclusivo e de apoio, reforça-se também a autoestima e o sentimento de pertença, potenciando uma participação mais ativa.

Neste contexto, Cairney et al. (2019) referem que o ambiente social tem preponderância na forma como cada indivíduo está ou não comprometido com a AF, bem como nas oportunidades de prática que lhe são oferecidas. Assim, a compreensão do modo como estes fatores influenciam a participação dos alunos passa por considerar o DS enquanto dimensão estruturante da LF.

A articulação entre domínios levanta uma questão central para a intervenção pedagógica: será o impacto tanto maior quanto mais o ensino se centrar na dimensão

¹¹ Tradução livre do autor: A LF surgiu como um resultado central da EF contemporânea, refletindo uma mudança para abordagens holísticas.

¹² Tradução livre do autor: A LF pode ser definida como a motivação, confiança, competência física, compreensão e conhecimento para manter a AF num nível individualmente apropriado, ao longo da vida.

afetiva e relacional? Na equação entra também o DP, já que o sentimento de pertença, o apoio entre pares e o respeito mútuo funcionam como gatilhos motivacionais para que os alunos se envolvam e persistam na prática. A preponderância do DS é igualmente reconhecida por Siedentop (1998, p. 18), ao afirmar que “...*much of the social meaning derived from sport experiences...*”.¹³ Trata-se de uma ideia particularmente pertinente no contexto escolar, onde a prática não se limita ao desenvolvimento de capacidades técnicas ou táticas, mas também de dimensões como o sentido de pertença, o respeito e a solidariedade. Nesse sentido, investir no DS pode ser investir na sustentabilidade da participação ativa, transformando a EF num verdadeiro catalisador de estilos de vida saudáveis.

Adicionalmente, como defende Vago (2009),

Compreender a realidade biológica do corpo é imprescindível, no limite e na potência que expressa. No entanto, considerar o corpo reduzido à sua biologia empobrece o olhar que lançamos às crianças, aos adolescentes, aos jovens que participam das aulas de Educação Física. (p. 33)

Esta perspetiva reforça a importância de olhar para os alunos para além do seu desempenho físico, valorizando igualmente a forma como se relacionam, participam e se percebem dentro do contexto da aula. Tal só é possível se se centrar o ensino no aluno enquanto indivíduo único, com necessidades, potencialidades em contextos próprios, com vista a aumentar a sua autonomia, algo de vital importância para a disciplina.

É comumente aceite que a teoria orienta e dá sentido à prática e que permite uma intervenção pedagógica mais consciente e fundamentada. No entanto, no contexto da EF, esta relação não é linear nem hierárquica, mas sim de interdependência. Quando estas duas dimensões não dialogam, o processo de ensino tende a tornar-se mais empírico e menos consistente, perdendo-se oportunidades de reflexão e de melhoria da ação pedagógica. Em última análise, uma não sobrevive sem a outra e não interligar estas duas dimensões empobrece o trajeto a percorrer no ensino.

Por conseguinte, a intervenção desenvolvida ao longo do ano letivo na área da ApF não nasceu apenas da baixa motivação e da reduzida experiência desportiva da turma. Resultou também da minha convicção pedagógica de que o DS assume um papel estruturante no desenvolvimento da LF. Foi esta crença que orientou a necessidade de explorar, de forma intencional e sistemática, como o YPAR poderia potenciar o DS e, consequentemente, fortalecer a LF dos alunos.

Ao nível do contexto de intervenção, a turma caracterizava-se por uma baixa

¹³ Tradução livre do autor: muito do significado social de cada um decorre da experiência desportiva que se tem.

motivação para a prática e por reduzida experiência desportiva. Apesar de se tratar de um grupo de alunos com bom comportamento e sem problemas sociais muito preocupantes, este ponto de partida reforçou a importância de trabalhar intencionalmente o DS, não apenas para promover a participação e o envolvimento nas aulas, mas também para contribuir para o desenvolvimento pessoal e relacional dos alunos.

O DS pode ser decisivo no sucesso ou insucesso da experiência escolar dos alunos, na medida em que influencia a forma como se percebe a EF e com a potencial prática de AF ao longo da vida. Os alunos enfrentam diversos obstáculos, alguns relacionados com a sua competência técnica ou com a ApF, outros com a forma como se percebem e se relacionam com os colegas. Durante os meus anos de experiência profissional, observei alunos com medo de falhar, outros com dificuldade em trabalhar em equipa, alguns com baixa autoestima ou sem confiança nas suas capacidades. Tudo isto condicionava a sua participação e principalmente a motivação para a prática. Perante este cenário, optei por investir em estratégias pedagógicas deliberadas para fortalecer o DS. Mais do que “incluir” ou “integrar”, procurei criar condições para que cada aluno encontrasse no espaço da aula um lugar seguro, onde o erro fosse aceite como parte do processo e onde o progresso, por mais pequeno que fosse, pudesse ser reconhecido e valorizado.

Este enfoque responde também às orientações do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2017) no que concerne à EF. É, portanto, central que a LF se assuma como um objetivo estratégico da EF. Neste sentido, na área da ApF o objetivo central não poder ser apenas a melhoria da condição física, pelo que a criação de ambientes de aprendizagem seguros, inclusivos e desafiantes, onde cada aluno se possa desenvolver para além de física também emocional, cognitiva e socialmente, é fundamental.

Em face do exposto, esta experiência pedagógica teve como objetivo analisar de que forma uma intervenção baseada no modelo YPAR, na área da ApF, procurou promover o DS e a LF dos alunos ao longo de um ano letivo.

9.2. Como treinámos para o nosso jogar

Abordagem metodológica

O modelo YPAR constitui uma abordagem metodológica centrada na participação ativa dos alunos e na construção do conhecimento a partir das suas experiências e contextos sociais. Segundo Cammarota e Fine (2008, p. 6) “*Students study their social*

contexts through research and apply their knowledge to discover the contingent qualities of life.”,¹⁴ assumindo, deste modo, um papel ativo e investigativo no seu próprio processo educativo.

O YPAR assenta na ideia de que os alunos aprendem melhor quando têm espaço para pensar criticamente sobre o que fazem, quando assumem autonomia e quando se envolvem de forma genuína no seu próprio percurso. Ao serem convidados a olhar para o contexto em que estão inseridos, a reconhecer dificuldades e a nomear os desafios que enfrentam, abre-se caminho para que procurem, por iniciativa própria, estratégias para os ultrapassar.

Neste contexto, os alunos foram incentivados a acompanhar o seu próprio percurso, ao avaliar o processo e a refletir sobre as dificuldades encontradas, para dessa forma ajustar as estratégias e encontrar a melhor solução, em função dos objetivos definidos.

Participantes

A turma era constituída por 21 alunos, 13 do sexo feminino e oito do sexo masculino. As idades variavam entre os 17 e os 19 anos. A análise incidiu em todos os instrumentos, sobre uma amostra final de 17 alunos (N = 17), após exclusão de quatro participantes devido à ausência de dados completos.

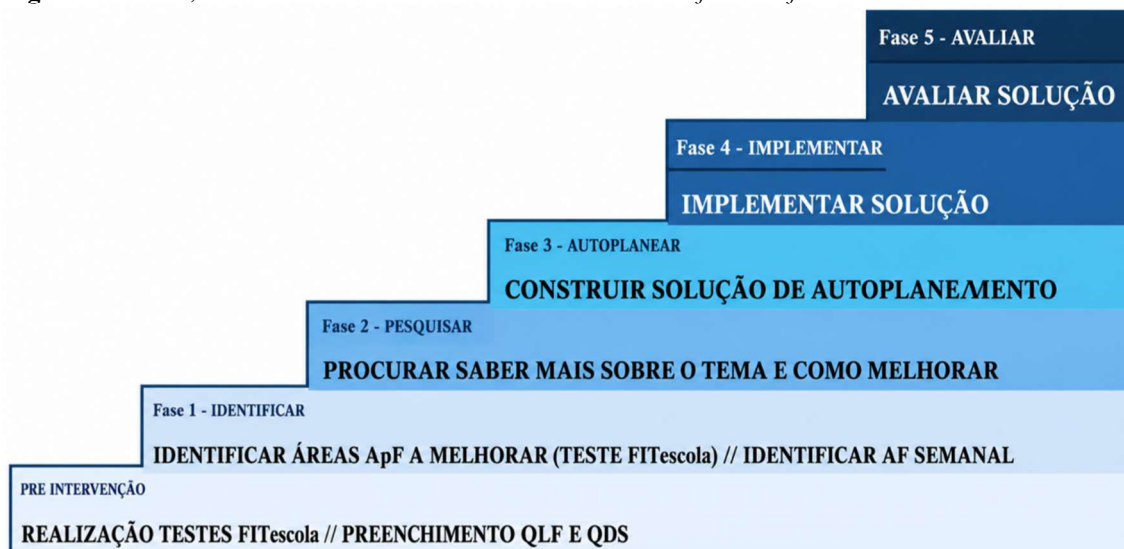
Desenho de intervenção

Como mencionado, a intervenção pedagógica desenvolvida ao longo do ano letivo foi organizada com base na metodologia YPAR, tendo em consideração as características e necessidades dos alunos da turma. A sua construção aconteceu de forma progressiva, articulando momentos de prática com situações de reflexão e tomada de decisão por parte dos alunos.

Partindo da importância atribuída ao DS no contexto da LF, procurou-se criar condições para que os alunos acompanhassem de forma mais consciente o seu processo de aprendizagem e participassem mais ativamente nas diferentes etapas da intervenção. Assim sendo, a intervenção foi organizada numa etapa de pré-intervenção, seguida de cinco fases distintas, cada uma orientada por objetivos e procedimentos específicos (ver Figura 1).

¹⁴ Tradução livre do autor: os alunos investigam o seu próprio contexto e utilizam o conhecimento que produzem para compreender como certas condições da sua vida, moldadas por fatores sociais, influenciam as suas experiências.

Figura 1 – YPAR, Processo realizado com os alunos e as suas diferentes fases



Na fase de pré-intervenção, os alunos participaram num período de treino comum em grande grupo, embora organizados aleatoriamente em pequenos grupos de trabalho. Durante esta etapa, realizaram um plano de treino previamente elaborado pelo professor (Anexo 13), que procurou promover hábitos de prática regular e criar uma base de comparação antes da posterior personalização do treino. Foi também nesta etapa que se realizaram os testes da bateria FITescola, utilizados como ponto de partida para o desenvolvimento das fases seguintes da intervenção

A primeira fase centrou-se na identificação das principais dificuldades sentidas pelos alunos. Para isso, os resultados obtidos nos testes FITescola foram analisados individualmente, levando os alunos a refletir sobre as capacidades físicas que consideravam menos desenvolvidas e que gostariam de melhorar. Esse registo foi realizado através do preenchimento de uma ficha individual (Anexo 14), na qual cada aluno identificou os aspetos que pretendia trabalhar ao longo da intervenção. Este momento constituiu um primeiro exercício de autorreflexão e envolvimento no processo de aprendizagem.

A informação recolhida permitiu a organização posterior dos alunos em cinco grupos, tendo em consideração as capacidades físicas identificadas como prioritárias. Numa fase inicial, os planos de treino continuaram a ser definidos pelo professor, procurando responder às características e necessidades dos diferentes grupos, embora mantendo uma estrutura de trabalho comum dentro de cada um deles.

Os planos de treino eram realizados nos minutos iniciais das aulas, sendo ajustados à duração de cada sessão. Nas aulas de 50 minutos era realizada uma série dos exercícios

propostos, enquanto nas aulas de 100 minutos o trabalho incluía três séries.

Paralelamente, ao longo do primeiro período letivo, foram abordados alguns princípios básicos do treino, para dar aos alunos conhecimentos fundamentais para compreenderem a lógica do trabalho desenvolvido. Entre os conteúdos explorados estiveram os princípios da sobrecarga, da progressão, da especificidade, da regularidade e da individualização, tudo isto na fase pré intervenção.

Na segunda fase pretendeu-se incentivar os alunos a procurar saber mais e a investigar de forma autónoma, recorrendo a fontes de informação fiáveis relacionadas com as capacidades que pretendiam desenvolver, conforme o Anexo 15. Além da pesquisa em diferentes fontes, os alunos elaboraram um guião de entrevista, que foi posteriormente aplicado a um profissional da área do desporto e/ou da saúde, externo ao contexto do NE, permitindo a recolha de informação relevante.

A partilha do processo de pesquisa e respetivos resultados foi realizado na etapa final desta fase. Refira-se que esta fase foi particularmente rica porque permitiu aos alunos desenvolver competências que foram muito além da simples recolha de informação. Os alunos, ao pesquisarem, selecionarem e discutirem diferentes perspetivas, foram levados a refletir criticamente sobre a pertinência dos conteúdos identificados e sobre a sua relação com os objetivos definidos. A partilha em contexto de turma reforçou a colaboração e a aprendizagem coletiva, contribuindo para que o apoio mútuo e a troca de conhecimentos se afirmassem como elementos integrantes do processo de aprendizagem.

A terceira fase marcou o momento de pensar e desenhar soluções, o (autoplaneamento). Os alunos foram organizados em pequenos grupos e foram convidados a analisar os parâmetros fundamentais do treino e a discutir as estratégias que fizessem sentido para as suas necessidades e objetivos. A personalização do treino assumiu aqui um papel central: cada aluno pôde construir um plano que refletia aquilo que queria melhorar e a forma como pretendia fazê-lo, como se pode observar no Anexo 16. Este exercício exigiu pensamento crítico, porque não bastava escolher exercícios, era necessário experimentar na prática essas escolhas e compreender a lógica que lhes dava coerência. Foi precisamente esta passagem da reflexão para a ação que conduziu à fase seguinte.

A quarta fase correspondeu à implementação das soluções. Os alunos elaboraram uma primeira versão do plano, receberam *feedback* do professor e produziram uma versão final mais consistente. Esta dinâmica de elaborar, *feedback* e revisão do documento reforçou a autonomia e a capacidade de autorregulação dos alunos. Ao longo das sessões

e dentro do seu grupo, monitorizaram o seu desempenho, dialogaram sobre o seu auto planeamento, ajustaram estratégias e refletiram sobre as dificuldades encontradas, transformando cada obstáculo numa oportunidade para consolidar aprendizagens.

Por fim, a quinta fase correspondeu à avaliação da implementação, na qual foram reaplicados os testes FITescola relativos às capacidades que cada aluno se propôs desenvolver, bem como o questionário de LF utilizado no início do ano letivo. Esta reavaliação permitiu comparar os resultados pré e pós-intervenção, aferir o impacto das estratégias implementadas e promover um momento de reflexão crítica sobre o percurso realizado. Além de constituir um procedimento de avaliação objetiva, esta fase reforçou a consciência dos alunos sobre o seu progresso e consolidou o sentido de responsabilidade e autonomia. Foi ainda preenchida a terceira folha de registo do YPAR conforme se pode verificar no Anexo 17.

No conjunto, a intervenção procurou articular momentos de prática, pesquisa, reflexão e tomada de decisão, com o intuito de procurar aproximar os princípios do YPAR dos objetivos definidos para a ApF e para a LF. Ao longo do processo, procurou-se envolver os alunos de forma progressivamente mais autónoma, incentivando-os a compreender melhor as suas capacidades, a participar nas decisões relacionadas com o treino e a acompanhar a própria evolução durante a intervenção.

Importa ainda referir que ao longo da intervenção se procurou utilizar as estratégias promotoras do DS, articuladas com os conteúdos previstos no programa de EF. As aulas incluíram dinâmicas cooperativas, tarefas com objetivos partilhados, momentos de diálogo e reflexão, e uma gestão positiva dos conflitos, procurando garantir que cada aluno encontrasse no grupo um espaço de pertença e valorização.

Procedimentos e instrumentos de recolha – O *Playbook* e as jogadas planeadas

Os dados foram recolhidos em dois momentos distintos, através de diferentes instrumentos. A primeira recolha foi realizada no final do primeiro período letivo e a segunda no final do terceiro período.

Os Instrumentos – A base para as estatísticas do jogo

Foram utilizados três instrumentos:

- a) *Portuguese Physical Literacy Assessment – Questionary* (PPLA-Q) realizado *online*, no Google Forms – Instrumento de avaliação de LF, versão validada para a população portuguesa por Mota et al. (2021) (Anexo 3 do artigo), que avalia três dimensões da LF: cognitiva, psicológica e social.

- b) Testes da bateria FITescola - Vaivém, Abdominais, Flexões, Impulsão Horizontal, Senta e Alcança.
- c) Questionário de Domínio Social (QDS) – adaptação da rubrica de autoavaliação de Dudley et al. (2016), constituído por oito questões do DS para complementar a experiência pedagógica neste domínio (Anexo 18).

Procedimentos de organização e análise dos dados

Os dados provenientes dos diferentes instrumentos (PPLA-Q, QDS e testes FITescola) foram organizados de forma integrada, possibilitando o cruzamento de informação entre dimensões da LF, com particular enfoque no DS e na ApF. Esta articulação metodológica permitiu uma leitura mais abrangente dos efeitos da intervenção, evitando a análise isolada de cada variável.

PPLA-Q – Nos domínios psicológico e social, as respostas foram registadas numa escala de cinco pontos (de “nada” a “totalmente”), sendo posteriormente convertidas numa escala numérica de 0 a 4. No domínio cognitivo, os itens foram cotados de forma dicotómica (0 = incorreto; 1 = correto), tendo os resultados sido analisados em percentagem, atendendo à natureza das variáveis.

Os testes da bateria FITescola foram realizados de acordo com os protocolos oficiais, com controlo rigoroso por parte dos elementos do NE, de forma a garantir a fiabilidade da aplicação. Os resultados foram analisados com base nos valores absolutos obtidos em cada teste.

O QDS utilizou uma escala de 0 a 10 (0 = não concordo; 10 = concordo totalmente), sendo os dados analisados diretamente a partir destes valores.

Análise estatística

Após a recolha, os dados foram organizados em Microsoft Excel, para os três instrumentos utilizados (PPLA-Q, QDS e testes FITescola), a partir do qual se realizou a análise descritiva. Esta incluiu médias, desvios-padrão, medianas nos dois momentos de avaliação (M1 e M2), bem como a variação expressa pela diferença entre os dois momentos.

A análise inferencial foi posteriormente realizada com recurso ao software SPSS também para os três instrumentos, tendo em consideração a dependência entre as observações. A normalidade das diferenças entre momentos foi avaliada através do teste de Shapiro-Wilk. Sempre que se verificou distribuição normal, recorreu-se ao teste *t* para amostras emparelhadas; nos restantes casos, utilizou-se o teste de Wilcoxon. Em todas as

análises inferenciais foi adotado um nível de significância de $p \leq 0,05$.

Este procedimento permitiu garantir consistência metodológica entre instrumentos e assegurar a adequação dos testes às características específicas de cada conjunto de dados.

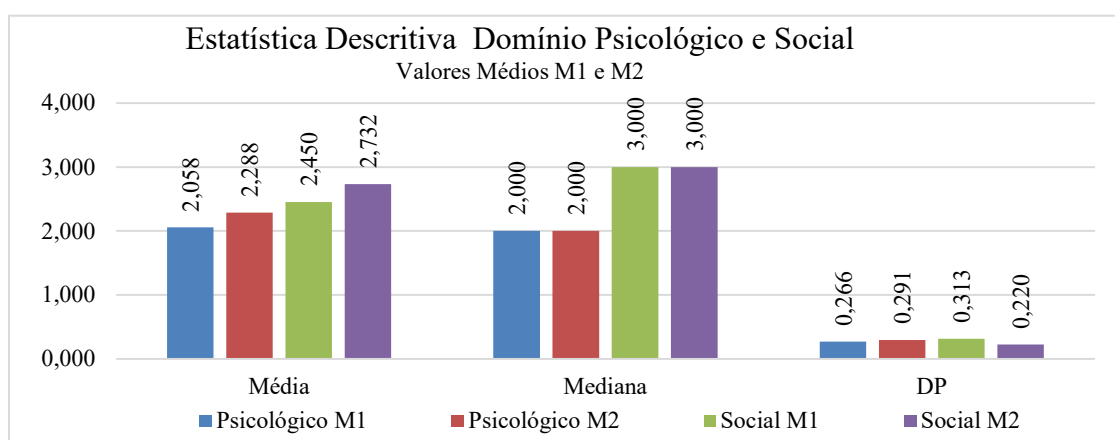
9.3. O marcador: o que mudou dentro das quatro linhas

Literacia Física - Domínios Psicológico, Social e Cognitivo

Os resultados espelhados pelo PPLA-Q indicam que os alunos parecem ter evoluído nos três domínios ao longo da intervenção.

No Gráfico 4 pode ser observado o perfil dos valores nos dois momentos de recolha.

Gráfico 4 - Evolução dos valores médios dos domínios psicológico e social do PPLA-Q entre M1 e M2



Os dados revelam uma aparente subida do M1 para o M2 dos valores das médias nos dois domínios. Os dois domínios apresentam também comportamentos semelhantes nos valores da mediana, o que não acontece em relação ao desvios-padrão, em que o DP aumenta a dispersão dos resultados e o DS uma redução o que sugere uma maior homogeneidade das respostas após a intervenção.

No domínio cognitivo, dada a natureza das questões, os valores apresentados na Tabela 1 apresentam as médias de acerto nas respostas dadas pelos alunos e os respetivos desvios-padrão e a percentagens dessas médias.

Tabela 1 - Estatística descritiva do domínio cognitivo do PPLA-Q nos momentos M1 e M2

Momento	Média de Acertos	DP	% Média de Acerto
M1	0,518	0,055	51,76%
M2	0,565	0,069	56,47%

Podemos então verificar que houve um aumento da percentagem média de acertos neste domínio em quase 5%. Já a dispersão dos resultados apresenta um ligeiro aumento de M1 para M2, sugerindo uma maior variabilidade nos acertos das respostas dadas pelos

alunos no momento final.

Na Tabela 2 podem ser observados os valores médios das diferenças entre os momentos e os respectivos desvios-padrão, intervalos de confiança e resultados do teste *t*.

Tabela 2 - *Análise inferencial das diferenças entre M1 e M2 nos domínios do PPLA-Q*

Domínio	Média Dif. (M2-M1)	DP	Erro-Padrão	IC95% Inferior	IC95% Superior	Estatística	df	p (2- tailed)
Psicológico	0,230	0,367	0,089	0,042	0,419	t = 2,590	16	0,020*
Social	0,282	0,405	0,098	0,074	0,490	t = 2,870	16	0,011*
Cognitivo	0,047	0,227	0,055	-0,070	0,164	t = 0,856	16	0,405

* Diferenças com significado estatístico.

Os dados evidenciam diferenças estatisticamente significativas nos domínios psicológico ($t = 2,590$; $p = 0,020$) e social ($t = 2,870$; $p = 0,011$). Já no domínio cognitivo não se observaram diferenças com significado estatístico.

Domínio Social

A análise descritiva dos itens do QDS evidencia valores consistentemente elevados nos dois momentos de recolha, com médias próximas do limite superior da escala e desvios-padrão reduzidos na maioria dos itens. As medianas situam-se entre nove e dez em todos os casos, refletindo uma forte concentração de respostas nos valores mais altos e sugerindo perceções sociais muito positivas por parte dos alunos. A Tabela 3 apresenta as estatísticas descritivas por item do questionário, o que permite observar a estabilidade generalizada dos resultados entre M1 e M2.

Tabela 3 - *Estatística descritiva do instrumento – Questionário de Domínio Social*

Variável	Média M1	Média M2	DP M1	DP M2	Mediana M1	Mediana M2
P1	9,76	9,71	0,66	0,59	10	10
P2	9,76	9,29	0,56	1,76	10	10
P3	9,71	9,29	0,69	1,57	10	10
P4	9,29	9,35	0,99	0,86	10	10
P5	8,53	9,00	1,59	0,87	9	9
P6	9,35	8,65	1,06	2,03	10	9
P7	9,65	9,35	0,70	0,93	10	10
P8	8,71	8,47	1,69	1,46	9	8

De forma global, os resultados mantêm-se estáveis entre os dois momentos, com diferenças mínimas nas médias e medianas dos itens. A maioria das variáveis apresenta desvios-padrão baixos, o que indica pouca dispersão e respostas mais homogêneas. Apenas alguns itens, como P5 e P8 no M1 e P2, P3, P6 e P8 no M2, revelam maior variabilidade, o que sugere perceções ligeiramente mais heterogêneas entre os alunos nessas respostas. Ainda assim, as medianas permanecem elevadas, reforçando a tendência

geral de respostas muito positivas e um possível efeito de teto no instrumento. No conjunto, os resultados mostram um padrão consistente e pouco diferenciado, característico de instrumentos com elevada concentração de respostas nos valores superiores da escala.

A elevada proximidade entre os valores médios dos dois momentos de avaliação em todos os itens reforça a estabilidade já identificada na análise descritiva. Observa-se ainda a concentração dos valores num patamar elevado da escala, sem variações expressivas entre M1 e M2.

Tabela 4 – Análise inferencial do Questionário de Domínio Social

Variável	Média Dif. (M2-M1)	DP	Erro-Padrão	IC95% Inferior	IC95% Superior	Estatística	df / Z	p (2-tailed)
P1	-0,059	0,556	0,135	-0,345	0,227	W = 2,000	Z	0,564
P2	-0,471	1,807	0,438	-1,399	0,458	W = 5,500	Z	0,288
P3	-0,412	1,503	0,365	-1,185	0,362	W = 3,000	Z	0,216
P4	0,059	0,998	0,242	-0,455	0,572	t = 0,243	df = 16	0,805
P5	0,471	1,328	0,322	-0,212	1,153	W = 12,500	Z	0,227
P6	-0,706	1,872	0,454	-1,668	0,256	t = -1,556	df = 16	0,138
P7	-0,294	0,985	0,239	-0,801	0,213	W = 10,000	Z	0,248
P8	-0,235	2,194	0,532	-1,363	0,892	t = -0,442	df = 16	0,668

Os resultados inferenciais não mostram diferenças estatisticamente significativas entre M1 e M2 em nenhum dos itens do QDS, conforme se pode verificar na Tabela 4. A ausência de qualquer valor de $p < 0,05$ confirma a tendência observada na análise descritiva, o que sugere que as percepções sociais dos alunos se mantiveram consistentes.

Domínio Motor – Aptidão Física

A análise dos resultados dos testes FITescola permitiu compreender as alterações dos alunos nas diferentes componentes da ApF.

Na Tabela 5 podem ser observados os dados descritivos dos testes FITescola (M1 e M2), especificamente as médias, medianas e desvios-padrão. Em todos os testes, os valores médios de M2 são superiores aos de M1. As medianas acompanham esta variação, apresentando igualmente valores mais elevados no segundo momento. Os desvios-padrão variam entre testes, sendo mais elevados nos Abdominais e na Impulsão Horizontal, tanto em M1 como em M2.

Tabela 5 - Estatística descritiva dos testes FITescola (M1 e M2)

MEDIDA	VAIVÉM	ABDOMINAIS	FLEXÕES	IMPULSÃO HORIZONTAL	FLEXIBILIDAD E MI
Media M1	31,06	31,88	9,59	144,94	26,59
Media M2	40,88	44,76	15,47	158,65	33,82
Mediana M1	27,00	27,00	9,00	138,00	26,00
Mediana M2	33,00	40,00	13,00	142,00	34,00
Desvio-Padrão M1	13,31	19,67	6,22	33,19	8,91
Desvio-Padrão M2	20,15	24,75	8,32	36,63	8,26

A leitura dos valores apresentados na Tabela 5 permite identificar diferenças claras entre os testes. No momento inicial (M1), os valores médios apresentam-se claramente inferiores ao final (M2) em todos os testes aplicados. As medianas seguem o mesmo padrão, com aumentos em todos os testes. Os desvios-padrão indicam que os resultados dos alunos foram mais variados nos Abdominais e na Impulsão Horizontal, e mais homogêneos na Flexibilidade de Membros Inferiores.

De forma complementar, a Tabela 6 apresenta as medidas descritivas das variações registadas entre os dois momentos. Em todos os testes, as médias das diferenças são positivas. Os desvios-padrão mostram amplitudes distintas entre testes, com maior variabilidade nos Abdominais e menor na Flexibilidade de Membros Inferiores.

Tabela 6 - Estatística descritiva das diferenças entre momentos (M2-M1) nos testes FITescola

MEDIDA	VAIVÉ M	ABDOMINAI S	FLEXÕES	IMPULSÃO HORIZONTAL	FLEXIBILIDAD E MI
Media M2-M1	9,82	12,88	5,88	13,71	7,24
Desvio-Padrão M2-M1	10,78	19,80	6,04	13,88	6,03

Os resultados das diferenças (M2-M1) evidenciam valores médios positivos em todos os testes. Contudo, os desvios-padrão evidenciam diferentes níveis de variabilidade entre os testes, com maior dispersão nos resultados dos Abdominais e menor variabilidade na Flexibilidade de Membros Inferiores. Estes resultados sugerem que, embora o grupo aparentemente tenha evoluído, a magnitude da evolução variou entre alunos em algumas capacidades, o que reforça a importância de estratégias pedagógicas diferenciadas.

Na Tabela 7 podem ser observados os dados inferenciais dos resultados dos testes FITescola entre M1 e M2.

Tabela 7 – Análise inferencial dos testes FITescola

Teste	Média Dif. (M2– M1)	DP	Erro- Padrão	IC95% Inferior	IC95% Superior	Estatística	p (2- tailed)
Vaivém	9,824	10,777	2,614	4,282	15,365	t (16) = 3,758	0,002*
Abdominais	12,882	19,805	4,803	2,700	23,065	t (16) = 2,682	0,016*
Flexões	5,882	6,040	1,465	2,777	8,988	W = 9,000	<0,001*
Impulsão Horizontal	13,706	13,878	3,366	6,571	20,841	W = 16,000	0,003*
Flexibilidade MI	7,235	6,026	1,462	4,137	10,334	t (16) = 4,950	<0,001*

* Diferenças com significado estatístico.

Como se pode observar na Tabela 7, houve uma melhoria significativa entre M1 e M2 em todos os testes, indicando melhorias nos diferentes indicadores de ApF após a intervenção pedagógica.

9.4. Rever o jogo: O que funcionou, falhou e aprendemos

Os resultados obtidos ao longo da intervenção permitem compreender de forma mais clara como é que a participação ativa dos alunos, sustentada pelo modelo YPAR, influenciou o desenvolvimento da ApF e do DS, sem deixar de considerar os restantes domínios da LF. Adicionalmente, a análise integrada dos dados provenientes dos diferentes instrumentos utilizados revela um padrão coerente: os alunos evoluíram de forma significativa nas dimensões que dependem mais diretamente da autonomia, da interação social e do envolvimento ativo, precisamente os elementos estruturantes da intervenção. Foi exatamente isso que se procurou nesta experiência pedagógica. Como se referiu, os alunos foram sendo chamados a participar ativamente na construção do seu plano de treino para a área da ApF. Não se tratou apenas de preencher uma tarefa; tratou-se de os colocar no centro das decisões, de lhes dar espaço para pensar sobre o que precisam, sobre o que querem alcançar e sobre como podem lá chegar. Acredito que esta participação ativa terá contribuído não só para a melhoria da ApF, mas também para o desenvolvimento social, psicológico e cognitivo dos alunos. Isso mesmo é salientado por Cammarota e Fine (2008, p. 6) quando afirmam que *“Understanding how to overcome these obstacles becomes critical knowledge for the discovery of one’s efficacy to produce personal as well as social change.”*¹⁵ Os mesmos autores defendem ainda que *“...academic capacities should increase along with problem- solving abilities...”* (Cammarota & Fine, 2008, p. 7),¹⁶ o que evidencia a importância dos alunos analisarem,

¹⁵ Tradução livre do autor: compreender como superar esses obstáculos torna-se um conhecimento fundamental para a descoberta da própria capacidade em gerar mudanças pessoais e sociais.

¹⁶ Tradução livre do autor: as capacidades académicas devem melhorar, juntamente com as habilidades de resolução de problemas.

adaptarem e de tomarem decisões no PEA.

Os resultados do PPLA-Q mostram melhorias significativas no DS, sugerindo que os alunos passaram a sentir-se mais capazes de interagir, colaborar e participar nas decisões relacionadas com o seu processo de treino. Esta evolução é consistente com a literatura que descreve a LF como um conceito multidimensional e dinâmico, no qual os fatores sociais assumem um papel relevante na participação. Exemplo disso é o estudo de Belton et al. (2022, p. 11), no qual *“Findings from the current study [...] highlight the social domain as a key component of physical literacy.”*¹⁷ O posicionamento destes autores converge com os resultados desta experiência pedagógica ao reconhecer o DS como uma dimensão relevante no desenvolvimento da LF. Embora sem estabelecer hierarquias entre domínios, os dados sugerem que as interações sociais, a colaboração e a participação ativa podem favorecer o seu desenvolvimento global, reforçando a natureza holística e multidimensional da LF e evidenciando a importância de atender a esta dimensão no PEA.

A experiência desenvolvida com base no YPAR acabou por ter um papel decisivo na forma como os alunos se envolveram no processo. Ao serem chamados a definir os seus próprios objetivos, a construir o plano de treino e a refletir sobre aquilo que iam fazendo, deixou de prevalecer a lógica tradicional, na qual o professor conduz o PEA e o aluno tende a adotar um papel passivo, acompanhando. O que aconteceu foi precisamente o contrário: a participação passou a ser assumida pelos próprios alunos como parte da sua responsabilidade no processo.

A literatura que trabalha o YPAR descreve bem este fenómeno ao defender que esta abordagem *“provides young people with opportunities to study social problems affecting their lives and then determine actions to rectify those problems”* (Cammarota & Fine, 2008, p. 2).¹⁸ Quando os jovens têm espaço para participar em decisões que influenciam o seu percurso, tendem a desenvolver uma perceção mais forte de capacidade e de influência sobre aquilo que fazem. Não se trata apenas de “dar voz”, mas de permitir que essa participação tenha consequências reais e impacto nas suas experiências. Ao longo do processo, os alunos foram confrontados com escolhas, dificuldades e reajustes e, nesse sentido, Cammarota e Fine (2008, p. 10) defendem que *“Learning to act upon and address oppressive social conditions leads to the acknowledgment of one’s ability to reshape the context of one’s life and thus determine a proactive and empowered sense of*

¹⁷ Tradução livre do autor: Os resultados deste estudo [...] destacam o DS como essencial para a LF.

¹⁸ Tradução livre do autor: fornece aos jovens oportunidades de estudar os problemas sociais que afetam as suas vidas e depois, determinar ações para corrigir esses problemas.

self".¹⁹ As melhorias observadas nos alunos parecem refletir precisamente este processo de construção progressiva de autonomia, eficácia pessoal e sentido de fortalecimento.

Infere-se que a intervenção não só abriu espaço para a participação, como transformou essa participação numa prática concreta com impacto direto na forma como os alunos se posicionaram perante o treino, perante o grupo e perante o próprio processo de aprendizagem. Este movimento é visível nos resultados, pois embora o QDS revele valores muito elevados e estáveis, sugerindo um possível efeito de teto e sem diferenças estatisticamente significativas, o PPLA-Q mostra que a perceção individual de competência social evoluiu. Ou seja, o clima social da turma já era positivo, mas a intervenção reforçou a capacidade de cada aluno agir dentro desse clima, contribuindo para relações mais funcionais e para uma participação mais consciente. Por outro lado, é possível que os alunos tenham iniciado a intervenção com uma perceção algo inflacionada do seu funcionamento social, não necessariamente porque o grupo funcionasse de forma particularmente eficaz, mas porque ainda não tinham desenvolvido ferramentas que lhes permitissem olhar criticamente para as dinâmicas relacionais vividas nas aulas. É neste contexto que Cammarota e Fine (2008, p. 7) referem que *"Young people possessing critical knowledge of the true workings of their social contexts see themselves as intelligent and capable"*.²⁰ Os autores sugerem, assim, que o desenvolvimento da consciência crítica influencia também a forma como os jovens se percecionam a si próprios e às relações que estabelecem com os outros.

Efetivamente, ao longo da intervenção, os alunos foram sendo confrontados com momentos de reflexão, discussão e tomada de decisão que poderão ter contribuído para uma compreensão mais consciente e realista do funcionamento do grupo. Assim, é possível que a intervenção tenha promovido não apenas mudanças efetivas nas relações sociais, mas também uma maior capacidade de reconhecer fragilidades e dificuldades que anteriormente passavam despercebidas, o que poderá ter atenuado os ganhos percebidos através deste instrumento.

Na componente da ApF, os resultados dos testes FITescola mostram melhorias significativas em todas as componentes avaliadas: aptidão aeróbia, força abdominal, força de braços, impulsão horizontal e flexibilidade. Este padrão é particularmente relevante porque demonstra que a intervenção não se limitou a influenciar perceções, teve impacto

¹⁹ Tradução livre do autor: Aprender a agir sobre e a enfrentar condições sociais adversas conduz ao reconhecimento da própria capacidade de remodelar o contexto da sua vida e, assim, construir um sentido de si mais proativo e fortalecido.

²⁰ Tradução livre do autor: Os jovens que desenvolvem um conhecimento crítico sobre o funcionamento real dos seus contextos sociais passam a ver-se como indivíduos capazes e inteligentes.

real no desempenho motor. Na verdade, a literatura tem mostrado que os processos sociais e educativos inerentes à participação em EF pode favorecer dimensões como a motivação, o envolvimento e o sentido de autonomia dos alunos (Bailey et al., 2009, p. 12). De acordo com os autores, *“Enjoyment experienced during physical activity and sport can reinforce self-esteem, which, in turn, can lead to enhanced motivation to participate further”*,²¹ sublinhando que o prazer vivido nas aulas, muitas vezes emergente das interações sociais, da cooperação e do reconhecimento entre pares, pode potenciar o desenvolvimento psicológico. O facto de os alunos terem construído os seus próprios planos de treino, monitorizado o progresso e ajustado estratégias, pode ter contribuído para uma maior adesão e empenho, refletindo-se nos resultados obtidos. A evolução motora observada sugere que a intervenção não só foi bem aceite, como foi efetivamente incorporada pelos alunos no seu esforço diário.

Embora o foco da intervenção tenha sido a ApF e o DS, os resultados mostram também melhorias significativas no DP do PPLA-Q. Este domínio integra confiança, motivação e perceção de competência, dimensões que se desenvolvem quando os alunos assumem um papel ativo na aprendizagem. Whitehead (2007, p. 286) sustenta esta perspetiva ao afirmar que *“Embodied interaction with the environment, in its broadest sense, stimulates and activates aspects of our human potential...”*,²² evidenciando que a participação ativa em ambientes ricos do ponto de vista social e pedagógico potencia o desenvolvimento psicológico. A evolução observada neste domínio reforça a ideia de que a autonomia e a participação não são apenas estratégias metodológicas, mas condições que influenciam diretamente a forma como os alunos se percecionam enquanto praticantes.

Já o domínio cognitivo apresentou uma aparente evolução, sem significância estatística. Este resultado é coerente com a evidência apresentada por Molina et al. (2021, p. 12), que referem que *“knowledge of these contents is consistently low, with similar evidence in Portugal, both in PE settings and in young adults”*.²³ Sendo o conhecimento sobre recomendações, benefícios e riscos da AF um domínio que tende a apresentar níveis reduzidos, e tendo em conta que a intervenção privilegiou sobretudo a ação, a reflexão e a tomada de decisão (ainda que estes assuntos tenham sido tratados em aula), é plausível

²¹ Tradução livre do autor: O prazer vivido na prática de AF pode fortalecer a autoestima e, através dessa experiência positiva, frequentemente moldada pelas interações sociais, aumentar a motivação para continuar a participar.

²² Tradução livre do autor: A interação corporal e ativa com o ambiente, entendido no seu sentido mais amplo, estimula e desperta diferentes dimensões do nosso potencial humano...

²³ Tradução livre do autor: O conhecimento sobre estes conteúdos é consistentemente baixo, com evidências semelhantes em Portugal, tanto em contextos de EF como em jovens adultos.

que tenha favorecido mais as dimensões procedimentais, psicológicas e sociais do que a consolidação de conhecimento teórico.

A leitura conjunta dos resultados reforça a natureza integrada da LF. A evolução observada na ApF, no DS e no DP não aconteceu de forma isolada, antes pelo contrário. Estes domínios parecem ter-se alimentado mutuamente ao longo da intervenção. O reforço das interações sociais e da autonomia contribuiu para maior motivação e empenho, o que, por sua vez, se refletiu na consistência do treino e na melhoria da ApF. Esta interdependência confirma que a LF não se desenvolve por blocos separados, mas através da articulação entre competências motoras, sociais, cognitivas e psicológicas, que se influenciam de forma contínua e recíproca.

De forma integrada, os resultados mostram que o DS evoluiu sobretudo na perceção individual de competência, mais do que nas perceções globais do clima social. A ApF evoluiu de forma consistente e significativa, sugerindo maior empenho e adesão aos planos de treino. Também a dimensão psicológica se reforçou, o que apoia a ideia de que a autonomia aumenta a motivação e a confiança. No caso da dimensão cognitiva a evolução aparece de forma moderada, o que indica a necessidade de reforçar momentos de instrução formal.

A coerência entre o modelo YPAR e os resultados obtidos torna-se evidente quando se observa a forma como os alunos se envolveram no processo. Ao assumir um papel ativo na definição de objetivos, na construção do plano de treino e na reflexão sobre o próprio progresso, os alunos passaram a encarar o treino como algo que lhes pertencia. Esta apropriação do processo, que é central no YPAR, criou condições para que a motivação, a confiança e o sentido de competência se reforçassem, potenciou não só a melhoria da ApF, mas também o desenvolvimento social e psicológico. O modelo não funcionou apenas como metodologia; funcionou como estrutura que deu sentido ao que os alunos faziam.

A intervenção YPAR parece ter funcionado como catalisador de autonomia, motivação e envolvimento. A evolução observada na ApF e no DS reforça a pertinência de abordagens que valorizam a voz dos alunos e a construção partilhada do processo de aprendizagem.

9.5. Lições do jogo e caminhos para o próximo

Os resultados obtidos ao longo desta intervenção reforçam a ideia de que o DP, tantas vezes destacado como central no desenvolvimento da LF, não se constrói de forma

isolada. Tal como evidencia a revisão sistemática de Vieira et al. (2025), este domínio ganha força quando sustentado por condições de natureza social, ambientes colaborativos, relações de apoio e práticas pedagógicas centradas no aluno. Nesta experiência pedagógica, o DS funcionou como esse alicerce. Foi nele que a motivação, a confiança e o envolvimento encontraram espaço para emergir de forma consistente, o que ajuda a explicar os ganhos observados. Assim, os objetivos definidos para a intervenção, promover a ApF, fortalecer o DS e explorar o potencial do YPAR como metodologia participativa, foram alcançados de forma clara, coerente com o percurso desenvolvido ao longo do ano letivo e para este contexto em particular.

Mais do que números, estes resultados traduzem histórias de progresso, pequenas conquistas e mudanças visíveis no quotidiano da turma. Mostram o impacto real que o YPAR pode ter na construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo, motivador e orientado para o desenvolvimento da ApF e do DS. Como refere Whitehead (2007, p. 288), a confiança nas capacidades corporais “...very often has a far-reaching effect on the individual's total self-esteem and self-confidence...”.²⁴ Esta perspetiva ajuda a compreender porque é que pequenas melhorias no domínio motor ou social podem desencadear transformações significativas no desenvolvimento holístico dos alunos.

Apesar da consistência dos resultados, é essencial reconhecer as limitações que enquadram a interpretação da experiência pedagógica. A dimensão reduzida do número de participantes e a ausência de um grupo de controlo limitam a generalização dos efeitos observados, ainda que não comprometam a relevância pedagógica da intervenção. A utilização de instrumentos de autorrelato, como o QDS, pode ter influenciado as perceções iniciais dos alunos, por intermédio do qual se verificou um possível efeito de teto. A duração da intervenção e o foco dado ao ensino explícito de conteúdos ajudam igualmente a explicar a evolução discreta do domínio cognitivo. As limitações apresentadas não tiram valor ao trabalho efetuado, antes pelo contrário, fazem-nos perceber ainda melhor a necessidade de continuar a procurar aprofundar estratégias que coloquem os alunos no centro do processo. Recordam-nos que a participação ativa não é apenas uma opção metodológica, mas um percurso que exige reflexão constante, pequenos ajustamentos e a disponibilidade para aprender com aquilo que a própria prática nos vai mostrando.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados apontam para a relevância de abordagens

²⁴ Tradução livre do autor: ... muitas vezes tem um efeito mais profundo na autoestima e na confiança total do indivíduo.

que promovem autonomia, colaboração e construção partilhada do conhecimento. Quando os alunos têm espaço para decidir, discutir e coconstruir o seu percurso, a aprendizagem torna-se mais significativa e o desenvolvimento integrado da LF ganha profundidade e coerência.

A intervenção mostrou que, quando os alunos têm espaço para decidir, experimentar, errar e ajustar, tendem a envolver-se de forma mais profunda e consistente, traduzindo esse envolvimento tanto em ganhos motores como em melhorias sociais e psicológicas. Esta experiência pedagógica reforça, assim, a pertinência de integrar metodologias participativas, como o YPAR, na prática regular de EF, sobretudo quando o objetivo é desenvolver competências que ultrapassam o domínio motor e se estendem à formação pessoal e social dos alunos.

Em síntese, a intervenção apontou para a ideia de que ambientes socialmente ricos, aliados a práticas que promovem autonomia e participação, constituem um terreno fértil para o desenvolvimento holístico dos alunos. A evolução observada na ApF, no DS e no DP mostra que a EF pode ser um espaço privilegiado para cultivar competências que acompanham os alunos muito para além da aula. Para o futuro, será importante aprofundar estratégias que reforcem o domínio cognitivo, integrar momentos de instrução formal de forma mais sistemática e explorar novas formas de envolver os alunos na análise e interpretação dos seus próprios dados. Estudos com amostras mais alargadas, intervenções de maior duração e metodologias mistas poderão aprofundar o impacto do YPAR e clarificar o seu contributo para o desenvolvimento da LF em diferentes contextos educativos. As lições deste “jogo” deixam claro que, quando os alunos são chamados a participar, a escola transforma-se num espaço onde aprender e evoluir se tornam processos verdadeiramente significativos.

9.6. Bibliografia

- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & Education, B. P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research papers in education*, 24(1), 1-27.
- Belton, S., Connolly, S., Peers, C., Goss, H., Murphy, M., Murtagh, E., Kavanagh, J., Corr, M., Ferguson, K., & O'Brien, W. (2022). Are all domains created equal? An exploration of stakeholder views on the concept of physical literacy. *BMC Public Health*, 22(1), 501. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12931-5>

- Cairney, J., Dudley, D., Kwan, M., Bulten, R., & Kriellaars, D. (2019). Physical literacy, physical activity and health: Toward an evidence-informed conceptual model. *Sports medicine*, 49(3), 371-383.
- Cammarota, J., & Fine, M. (2008). Youth participatory action research: A pedagogy for transformational resistance. In J. Cammarota & M. Fine (Eds.), *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion* (pp. 9-20). Routledge.
- Dudley, D., Goodyear, V., & Baxter, D. (2016). Quality and health-optimizing physical education: Using assessment at the health and education nexus. *Journal of teaching in physical education*, 35(4), 324-336.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0075>
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Molina, A. S., Martí, I. G., & Martínez, A. H. (2021). Percepción del profesorado de Educación Física sobre el Aprendizaje Cooperativo y su relación con la Inteligencia Emocional. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*(41), 735-745.
- 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(1), 2183. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-12230-5>
- Rusmitaningsih, F. N., Ma'mun, A., Juliantine, T., Sucipto, S., & Gustian, U. (2026). From motivation to sustained engagement: A dual-process framework of self-regulation in physical literacy. A systematic review. *Physical Education Theory and Methodology*, 26(3), 419-428. <https://doi.org/10.17309/tmfv.2026.3.02>
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *Journal of physical education, recreation & dance*, 69(4), 18-20.
- Vago, T. M. (2009). Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. *Cadernos de formação RBCE*, 1(1), 25-42.
- Vieira, D., Silva Dias, T., Dudley, D., & Batista, P. (2025). Exploring physical literacy in school contexts: a systematic review of qualitative evidence [Systematic Review]. *Frontiers in Sports and Active Living Volume 7 - 2025*.
<https://doi.org/10.3389/fspor.2025.1713780>

Whitehead, M. (2007). Physical literacy: Philosophical considerations in relation to developing a sense of self, universality and propositional knowledge. *Sport, Ethics and Philosophy*, 1(3), 281-298.

10. Considerações finais

Chegado ao final desta etapa, torna-se inevitável olhar para trás e perceber que este estágio representou muito mais do que um requisito acadêmico ou uma fase de formação profissional. Foi, acima de tudo, um processo de transformação pessoal e pedagógica, vivido entre aquilo que já trazia comigo da vida e aquilo que a universidade e a escola me obrigaram a reconstruir enquanto futuro professor.

Ao longo deste percurso, fui compreendendo que ensinar EF vai muito além da transmissão de conteúdos motores, técnicos ou táticos. Ensinar implica saber ler pessoas, interpretar silêncios, gerir emoções, criar relações de confiança e proporcionar contextos onde cada um se sinta valorizado, respeitado e capaz de participar. Foi precisamente neste espaço relacional que encontrei o verdadeiro significado da docência.

A metáfora desportiva que acompanhou este relatório ganhou ainda mais sentido no decorrer do EP. Tal como numa época desportiva, existiram momentos de dúvida, ajustes constantes, dificuldades inesperadas e aprendizagens que só a experiência permite consolidar. Houve aulas que correram exatamente como idealizado e outras em que tive de me ajustar, adaptar e reaprender a partir do erro. Contudo, foram precisamente os momentos de dificuldades que mais contribuíram para o meu desenvolvimento.

O contacto diário com os alunos permitiu-me perceber que o impacto de um professor raramente se mede apenas pelo domínio técnico demonstrado nas aulas. Muitas vezes, manifesta-se em aspetos menos visíveis, na forma como comunicamos com os alunos ou o inverso, e eles entre si. No respeito pelo outro, na capacidade de cooperar, de assumir responsabilidades ou até na confiança que cada um demonstrar em si próprio. Foi neste “jogo invisível” das relações humanas que mais me revi enquanto pessoa e professor.

Também sinto que, ao longo do estágio, me aproximei dos princípios pedagógicos que defini como orientadores da minha prática. A procura de uma EF mais centrada no aluno, mais cooperativa, inclusiva e promotora de responsabilidade individual e coletiva, que ganhou forma nas decisões tomadas diariamente em contexto real. Também o trabalho desenvolvido no âmbito da ApF e da abordagem YPAR contribuiu para

transformar a minha visão sobre o ensino, ajudando-me a compreender que os alunos se envolvem verdadeiramente quando encontram significado naquilo que fazem e quando lhes é dada voz no processo.

Ao nível pessoal, este percurso teve igualmente um significado profundo. O regresso à Universidade, numa fase diferente da vida, trouxe inseguranças e dúvidas naturais, mas também maturidade, experiência e uma consciência mais clara daquilo que procuro enquanto profissional e enquanto pessoa. Se antes via o ensino como uma possibilidade, hoje vejo-o como um caminho do qual dificilmente me vou querer dissociar.

Importa ainda reconhecer que nada deste percurso teria sido possível sem as pessoas que dele fizeram parte. A PO, a PC, o NE, os professores do departamento e, sobretudo, os alunos, que me deixaram marcas profundas na forma como hoje entendo a profissão docente. Em diferentes momentos, todos contribuíram para que este processo fosse vivido não apenas como uma formação técnica, mas como uma verdadeira experiência humana, e que experiência!

Termino esta etapa consciente de que estou ainda longe de saber tudo e de saber fazer tudo (felizmente, acredito que nunca o saberei). Talvez uma das maiores aprendizagens tenha sido precisamente essa, a de perceber que ensinar exige humildade, reflexão permanente, partilha e disponibilidade para continuar a reinventar o ensino a cada contexto. O EP não me deu respostas para tudo, mas deu-me ferramentas, consciência crítica e a confirmação de que este é o caminho que quero continuar a percorrer.

Entre o jogo e a vida, fui encontrando o meu lugar. E se há algo que este percurso me ensinou, é que educar talvez seja isso mesmo, contribuir para o desenvolvimento dos outros, enquanto também nos construímos nesse caminho. O apito final desta etapa não representa um fim, mas o início de novos desafios, novas aprendizagens e da continuação de um caminho que, hoje mais do que nunca, sei que faz sentido para mim.

Encerrando este percurso, levo comigo para a vida a divisa inscrita no *ex libris* que hoje também me pertence, “*Labor improbus omnia vincit*”,²⁵ como herança, responsabilidade e legado que assumi e doravante, perpetuarei no meu caminho académico, profissional e humano.

²⁵ Tradução livre do autor: “o trabalho árduo vence tudo”. Encontra-se inscrita no *ex libris* de A. de Sousa Oliveira, que hoje preservo como símbolo de herança familiar e inspiração pessoal.

11. Bibliografia

- Batista, P., Graça, A., Moura, A., Ribeiro-Silva, E., & Estriga, L. (2024). Building bridges in teacher education to enhance teachers for students' diversity in physical education. *Education Sciences*, 14(10), 1045.
- Batista, P., Moura, A., & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: Estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física. In S. P. d. E. Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 99-114). Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Cairney, J., Dudley, D., Kwan, M., Bulten, R., & Kriellaars, D. (2019). Physical literacy, physical activity and health: Toward an evidence-informed conceptual model. *Sports medicine*, 49(3), 371-383.
- Claudia, W. M. Y. (2022). The physical education pedagogical approaches in nurturing physical literacy among primary and secondary school students: A scoping review. *International Journal of Educational Research*, 116, 102080.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children*, 28(3), 1-16.
<https://doi.org/10.17161/fec.v28i3.6852>
- Fernández-Río, J. (2017). El ciclo del aprendizaje cooperativo: Una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*(32), 264-269.
- Fernandez-Rio, 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.
- Fernyhough, C. (2010). Vygotsky, Luria, and the social brain. In B. Sokol, U. Müller, J. Carpendale, A. Young, & G. Iarocci (Eds.), *Self- and social regulation: Exploring the relations between social interaction, social cognition, and the development of executive functions* (pp. 56-79). Oxford University Press.
- Francisco. (2023a). *Cerimónia de acolhimento: Viagem Apostólica do Papa Francisco a Portugal por ocasião da XXXVII Jornada Mundial da Juventude, Lisboa*. Santa Sé / Vatican.va. Retrieved 09 de junho de 2025 from <https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2023/august/documents/2>

[0230803-portogallo-cerimonia-accoglienza.html](https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2023/august/documents/20230803-portogallo-cerimonia-accoglienza.html)

Francisco. (2023b). *Vigília com os jovens: Viagem Apostólica do Papa Francisco a Portugal por ocasião da XXXVII Jornada Mundial da Juventude, Lisboa*. Santa Sé / Vatican.va. Retrieved 09 junho 2025 from

<https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2023/august/documents/20230805-portogallo-veglia-giovani.html>

Graça, A., Batista, P., & Moura, A. (2019). Ponderar a avaliação em Educação Física orientada para a aprendizagem. In S. P. d. E. Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 55-68).

Hellison, D. (2011). *Teaching physical and social responsibility through physical activity*. Human Kinetics.

Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986.

McLennan, N., & Thompson, J. (2015). *Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas*. UNESCO.

unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_bce1718c-b321-41fa-8c62-9fdface70c0a?_=231963por.pdf&to=86&from=1

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Pacheco, J. (2012). *Dicionário de valores em Educação*. Edições SM.

Palma, J. (2007). *Encosta-te a mim [Música gravada]*. Em *Voo Noturno*. EMI Music Portugal. <https://www.youtube.com/watch?v=sDzwjrITdio>

Pereira, C. B., Farias, C., Gracinda Ramos, A., Coutinho, P., & Mesquita, I. (2022). Problemática sobre as vantagens de modelos centrados no aluno versus centrados no professor no ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, XXII(1), 66-81.

Pereira, F., Mesquita, I., & Graça, A. (2010). A investigação sobre a eficácia pedagógica no ensino do desporto. *Revista da Educação Física/UEM*, 21(1), 147-160. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v21i1.6914>

Queirós, P., & Batista, P. (2015). *Recolocar a aprendizagem no centro da Educação Física*. Porto: FADEUP.

- Silva, A. M., Graça, A., MacPhail, A., & Batista, P. (2025). School-based physical activity programmes: An integrative review of health-related research. *Studia sportiva*, 19(1), 102-118.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342.
- Sousa Oliveira, A. d. (1957). Santa Maria de Águas Santas Igreja de duas naves. In *Separata do Boletim dos «Amigos do Porto»* (Vol. II, pp. 20). Associação Cultural Amigos do Porto.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Human Kinetics.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.

12. Anexos

Anexo 1 – Questionário diagnóstico inicial (alunos)

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Questionário

agrupamento de escolas

Ano: **Turma:**

Aluno:
Nome:
Morada:

Tlm nº:
Email:
Data de Nascimento:

Encarregado de Educação:
Nome:
Morada:

Tlm nº:
Email:

1. Disciplina preferida:

2. Praticas algum desporto federado? **SIM** ☐ **NÃO** ☐ QUAL?
ESCALÃO CLUBE ANOS DE PRÁTICA FEDERADO

3. Praticas alguma atividade física, mesmo que não federada? **SIM** ☐ **NÃO** ☐ QUAL?

4. Consideras importante realizar atividade física? **SIM** ☐ **NÃO** ☐

5. De que forma achas possível (tendo em conta o teu dia-a-dia) inserir a atividade física nas tuas rotinas diárias?

6. Como te deslocas de casa para a escola, ou da escola para casa?

☐ A pé	☐ Autocarro	☐ Mota	☐ Trotinete
☐ Carro	☐ Metro	☐ Bicicleta	☐ Outro

7. Praticas desporto escolar? **SIM** ☐ **NÃO** ☐ QUAL?

8. Estás interessado em participar este ano no desporto escolar? **SIM** ☐ **NÃO** ☐ QUE MODALIDADE?

9. Qual das seguintes modalidades gostas mais de praticar?

☐ Futebol	☐ Ginástica	☐ Patinagem	☐ Rugby
☐ Basquetebol	☐ Atletismo	☐ Jogos Tradicionais	☐ Natação
☐ Voleibol	☐ Badminton	☐ Ténis de Mesa	☐ Golf
☐ Andebol	☐ Dança	☐ Ténis	☐ Outro

10. Qual das seguintes modalidades gostas mais de assistir na TV (ou similar) ou ao vivo?

☐ Futebol	☐ Ginástica	☐ Patinagem	☐ Rugby
☐ Basquetebol	☐ Atletismo	☐ Jogos Tradicionais	☐ Natação
☐ Voleibol	☐ Badminton	☐ Ténis de Mesa	☐ Golf
☐ Andebol	☐ Dança	☐ Ténis	☐ Outro

11. Qual das seguintes modalidades gostarias mais de praticar neste ano letivo? Assinala 4. (2 individuais e 2 coletivas)

☐ Futebol	☐ Ginástica	☐ Patinagem	☐ Rugby
☐ Basquetebol	☐ Atletismo	☐ Jogos Tradicionais	☐ Natação
☐ Voleibol	☐ Badminton	☐ Ténis de Mesa	☐ Golf
☐ Andebol	☐ Dança	☐ Ténis	☐ Outro

12. Que outra modalidade, se possível, gostarias de praticar? Enumera até 2.

13. Por norma quantas horas dormes por noite?

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

Anexo 2 – Síntese do Planeamento Anual de EF (Calendário Letivo, UD e PAA)



Calendário Letivo
2024 / 2025



	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Legenda
1			Feriado	Feriado	Feriado			1	Feriado		Fim de Semana
2		A2 FitE						Outros AA (G)			Dia de Semana
3							Carnaval	Gira Volei (IL)			Pausa Letiva
4		A1e2 Dança		A4 Atletismo				Dia Agrup. 19h 30 P		A5 JT AS (B)	Feriado
5		Feriado				A5 Fut (B)					Início Final Período
6			A9 Basket	Escola Fechada	Início 2º Período					A3 e A10e11	Fim 3º P
7						A4e5 Altura AS (G)	A1e2 FitE (G)	Páscoa	A1 P (A)		Greve
8			A10e11 Basket	Feriado	A1 Fut AD (A)						Pausa P/ Doença
9		A3 FitE							A1 e A2 JT (SD)		
10					A3e4 Dança (SD)					Feriado	Aulas Dadas
11		A2e3 Basket		A5 Barreiras							1º Período
12	Início 1º Período					A6 Fut (A)	A9 Fut AS (B)				38
13	Apresentação		A1 Barreiras	A5 FitE A7 Outros							2º Período
14						A6 Alt A6 D (SD)	A3e4 FitE (G)		A3 JT (SD)		34
15			A12 Basket A4 AF		A5 Dança (SD)						3º Período
16		A4 Basket							A2 e A3 P (A)		15
17				Torn. Basquetebol	Corta Mato (Reg)						
18	A1 AF	Caminhada		Natal				Feriado			
19						A7 Dança (SD)	A1 Peso (A)			Feriado	
20	A2 e A3 AF		A2 Barreiras					Feriado			
21						A7e8 Fut (B)	A9e10 Dança AS (SD)		A3 P (G1/A)		
22			A3e4 Barreiras		A1 Altura (G)			Início 3º Período			
23	Sema Euro Desp	A5 Basket							A5 e 6 P AS (B)		
24	Sema Euro Desp				A2e3 Fut (B)					Feriado	
25	Sema Euro Desp	A6e7 Basket		Feriado				Feriado			
26						A8 Dança (G)	A2 Peso (SD)				
27	A1FitE/A1Basket		Corta Mato (Esc)								
28						A9e10 Fut (B)	A3e4 Peso AS (A)		A4 JT (B)		
29			A13e14 Basket		A4 Fut (B)						
30		A8 Basket							A1 e A2 FitE (G1)		
31					A2e3 Altura (G)						

Anexo 3 – Distribuição de aulas por UD

		2024 / 2025																															
		Planeamento Anual de modalidades																		Nº de aulas													
	Total	Modalidade	Ano	Nível	Dadas	Dadas	Dadas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14												
J.D.C.	25	Basquetebol	11º	Elementar	14			8	13	14	15	18	19	20	21	22	23	24	26	32	33												
		Futebol	11º	Introdutório		11		40	45	46	47	50	53	57	58	60	61	64															
Jogos Tradicionais	5	Jogos	11º	Introdutório		0	5	75	76	77	83	86																					
Atletismo	15	Peso	11º	Elementar		4		67	70	71	72																						
		Barreiras	11º	Elementar	5			25	28	29	30	34																					
		Salto em Altura	11º	Elementar		6		44	48	49	51	52	54																				
At. Rítmicas Expressivas	10	Danças Tradicionais	11º																														
		Danças Sociais (Chá, Chá, Chá)	11º	Introdutório	2	8		10	11	41	42	43	55	56	59	68	69																
Patinagem	6	Patinagem	11º	Introdutório	0		6	74	78	79	80	81	82																				
Ap. Física	16	Outros	11º		4	0	0	3	4	5	27																						
		FITescola	11º		5	4	3	7	9	12	37	38	62	63	65	66	84	85	87														
Outros	10	PAA/ Outros	11º		8	1	1	1	2	6	16	17	31	35	36	39	73	88															
TOTAL	87	Total Aulas Previstas																															
Total Aulas Dadas					38	34	15																										

Anexo 5 – Documento de Composição Coreográfica de Dança



Composição coreográfica

1. Escolha da música/ou montagem musical e elaboração da coreografia para aplicar na Prática Pedagógica
2. Regras na elaboração da coreografia:
Estruturar a coreografia com:
 - I. Momentos livres resultantes de jogos criativos
 - II. Momentos pré construídos e trabalhados de uma forma mais analítica (rever os passos dados durante as aulas: Passo base, New York / Promenade, Volta por Baixo e Volta à esquerda.
 - III. Todos os passos têm de ser executados por todos os elementos do grupo.
 - IV. Momentos individuais dos pares (grupos de 2 rapazes e 2 raparigas devem ter momento de troca de pares, no caso de grupos com 1 rapaz e 3 raparigas todos os elementos devem apresentar um momento de performance com um rapaz e rapariga).
 - V. Performances individuais são permitidas, mas devem ser acompanhadas pelo restante grupo, de alguma forma ex: marcar passo ou a realizar o passo base em segundo plano.
 - VI. Vestuário (opcional, mas valorizado).
 - VII. Duração da coreografia – 1'30" mínimo.
3. Elaboração de documento com a sequência de passos idealizada da coreografia e música selecionada.

Bom trabalho!!!

Jorge Samagaio
Professor Estagiário



Anexo 6 – Grelha de Avaliação Sumativa de Dança

			CAPACIDADES - DOMÍNIO TÉCNICO CRIATIVO (composição coreografica e performance)															
			Criatividade				Habilidades Motoras Especificas Cha Cha Cha								Documento escrito de composição coreografica			
Nº	Nomes	Grupo	Jogos Criativos	Criatividade Interpretação	Tempo mínimo 1'30"	Nota	Execução dos Passos Cha Cha Cha		Troca de Pares		Ritmo e Tempos		Execução Por todos alunos		Cumpre os itens Doc. Dança 1		Nota Capacidades	Nota Atribuida
			15%	15%	15%		15%	Nota	10%	Nota	15%	Nota	5%	Nota	10%	Nota		
22		22				0		0		0		0		0		0	0,00	
23		23				0		0		0		0		0		0	0,00	
24		24				0		0		0		0		0		0	0,00	
25		25				0		0		0		0		0		0	0,00	
26		26				0		0		0		0		0		0	0,00	
27		27				0		0		0		0		0		0	0,00	
28		28				0		0		0		0		0		0	0,00	
29		29				0		0		0		0		0		0	0,00	
30		30				0		0		0		0		0		0	0,00	

Anexo 7 – Ficha de Jogo Tradicional Tipo



Ficha de Jogos Tradicionais				
Turma:	Grupo:	Data: __/__/____	Hora: __h__	Duração: __'
Elementos:	UD: Jogos Tradicionais	Material necessário:		
	Local:			
Nome do Jogo:		Objetivos:		
Região do Jogo:				

O JOGO	
Descrição do Jogo	
Como se Joga?	
Regras do Jogo	
Como construir a pista de jogo	
Pontuação do jogo	
Outro	Dar indicação dos reajustes feitos ao jogo durante a fase experimental para melhoria do jogo elaborado. (apagar este texto e colocar nesta linha).

Curiosidades

Anexo 8 – Ficha de Avaliação Sumativa dos Jogos Tradicionais



Nº		Nomes		Grupo	COMPETÊNCIAS												Nota Capacidades	Nota		Nota Atribuída
					Planificação		Apresentação		Participação						Empenho			Atitudes	Valores	
					Documento Realizado em PDF 20%	Conteúdo do Documento PDF 20%	Clareza na apresentação (grupo) 15%	Apresentação ind. na aula (intervenção) 10%	Funções no jogo apresentado 10%	Nota	Participação nos jogos dos colegas 10%	Nota	Reflexão para melhoria do jogo 10%	Nota	Motivação para a competição 5%	Nota				
22		22					0		0		0		0		0	0	0			
23		23					0		0		0		0		0	0	0			
24		24					0		0		0		0		0	0	0			
25		25					0		0		0		0		0	0	0			
26		26					0		0		0		0		0	0	0			
27		27					0		0		0		0		0	0	0			
28		28					0		0		0		0		0	0	0			
29		29					0		0		0		0		0	0	0			
30		30					0		0		0		0		0	0	0			

Anexo 9 – Ficha de Jogo tradicional Jogo da Sameira Exemplo



Ficha de Jogos Tradicionais				
Turma: 11ºLH2	Grupo:	Data: 07/05/2025	Hora: 08h10	Duração: 5''
Elementos: Jorge Samagaio	UD: Jogos Tradicionais Local: Sala de Dança (SD)	Material necessário: 8 sameiras, 60 sinalizadores, cordas, cones furados no topo e na base, papel branco, canetas de cor, giz		
Nome do Jogo: Corrida de sameira		Objetivos: Fazer chegar em primeiro lugar à meta a Sameira da sua equipa.		
Região do Jogo: Sem Região específica encontrada, mas jogava-se na praia ou outros locais				
O JOGO				
Descrição do Jogo	Corrida de Sameiras O Jogo pode ser jogado de diferentes formas, importante é estabelecer as regras desde o início do jogo e ir aprimorando à medida que o jogo for jogado de corrida para corrida. Os jogadores devem construir uma pista onde deverá ser percorrido todo o percurso num número x de voltas (estipular esse número de voltas, neste caso apenas 1 volta).			
Como se Joga?	Os alunos individualmente ou em equipas, recebem uma "Sameira", onde devem colocar o número atribuído (sorteio do número) pintado num papel em branco. A sameira é colocada na linha de partida por ordem numérica e avançam por essa mesma ordem. A sameira é movida utilizando os dedos polegar e outro à escolha. Cada equipa joga na sua vez a sameira, alternado o jogador que faz a sameira mover-se. As equipas devem percorrer todo o percurso e a primeira equipa a cortar a reta da meta ganha a prova.			
Regras do Jogo	1- A sameira apenas pode ser movida uma vez por jogada. (através de movimentos com 2 dedos apenas e sem agarrar a sameira). 2- Todas as equipas devem fazer mover a sua carica pela ordem definida apenas com uma vez por jogada. 3- Após todas as equipas terem feito a sua 1ª jogada se inicia a 2ª jogada e assim sucessivamente até ao final. 4- Dentro de cada equipa a jogada é realizada por apenas um jogador à vez e pela ordem definida. 5- A sameira que ao ser movida pelo jogador saia da pista definida deve regressar ao ponto inicial da jogada cedendo a vez à equipa seguinte para realizar a sua jogada. 6- A sameira de uma equipa que não estando a ser movida pela sua equipa seja enviada para fora da pista deve ser colocada no local onde se encontrava originalmente. Caso não saia da pista deve continuar no local onde foi parar. 7- Outras a colocar mediante necessidades.			
Como construir a pista de jogo	A pista deve estar delimitada ou com algo que seja perceptível os seus limites da mesma. Pode e deve conter obstáculos a ser ultrapassados que tornem o percurso mais simples ou mais difícil de ser executado colocando dificuldades e ajustes ao circuito. No entanto deve ser possível executar por todos os participantes do jogo. Na areia a pista pode ser construída desenhando a pista indicando a partida e a chegada (não tem obrigatoriamente de ser o mesmo). Tuneis, paredes, buracos, rampas ou até subida de montes são possíveis, basta dar asas à imaginação			
Pontuação do jogo	Soma-se o número de equipas participantes e a 1ª ganha o nº total de equipas a 2ª o nº total de equipas -1 a 3ª nº total de equipas -2 e assim sucessivamente. Caso se queira fazer mais que uma corrida e no final estabelecer um campeão, através de soma de pontos.			
Outro	Em caso de necessidade de mais alguma linha inserir uma nova e colocar o tema.			
Curiosidades				
Corrida de Caricas (Sameiras) "Formula Coca Cola" 2011				

Documento realizado por: Jorge Samagaio de Sousa Oliveira Professor Estagiário 2024 / 25

Anexo 10 – UD de Jogos Tradicionais

		2024 / 2025						
		UD: Jogos Tradicionais		Nível: Introdução		Previstas: 5		
		Dadas: 5						
		Nº da Aula	Plano Anual	A76	A77	A78	A84	A87
		Nº Aula UD		A1	A2	A3	A4	A5
		Roulement		SD	SD	SD	B	B
		Data		09/05	09/05	14/05	28/05	04/06
Dimensões	Competências Técnico-táticas	Realiza ações motoras, individuais e de grupo, de acordo com as características do jogo em causa.		I - Em Exercício critério ou jogo	I - Em jogo (escolhido pelo professor) em grande grupo em equipas escolhidas pelos alunos	E - Em jogo e em pequeno grupo	E - Em competição de grupo reduzido	EVENTO CULMINANTE - Através de modelo competitivo escolhido pelos alunos e planeado pelo professor
	Conhecimentos	Conhece o contexto sócio histórico da prática de jogos tradicionais de cada região		I - Exposição do Professor - abordar a UD em (MCJ) Modelo de Criação do Jogos - Os alunos discutem em pequeno grupo estratégias de equipa para o jogo.	I/E - Em pesquisa autónoma dos alunos, nas tecnologias TLM, PC ou outro disponível (em pequeno grupo) Con de Jogos	E - Avaliação em pequeno grupo, entre pares, após exercitação para melhoria do jogo planeado	C - Realização do Auto planeamento do jogo tradicional à turma e elaborado modelo competitivo para Evento culminante (em grande gupo)	
		Conhece e aplica regras de segurança.						
		Conhece e aplica as regras de utilização do material.						
		Identifica os aspetos chave de cada jogo.						
		Caracterização do jogo tradicional						
		Elaboração de documento orientados do jogo a realizar		I - Apresentação de ficha tipo.	I - Em pequeno grupo de forma autonoma em papel ou formato digital (PDF) construção de Jogos			
	Socio-Afetiva Atitudes e Valores	Coopera com os colegas		E - Em grande grupo		E - Em pequeno grupo MCJ	E - Em grande grupo	
		Aceita sugestões de melhoria das ações						
		Dá sugestões de melhoria das ações						
		Prepara arruma e preserva o material						
	Atenção com o proximo.				E - Em grande e pequeno grupo			

Anexo 11 – Ficha de Jogo Tradicional do grupo



Ficha de Jogos Tradicionais				
Turma: 11ºLH2	Grupo: ???	Data: xx/05/2025 sem dia	Hora: 08h10	Duração: 5''
Elementos: Mafalda Maria Leonor Fabiana	UD: Jogos Tradicionais	Material necessário: vendas; cones; corda; arcos e steps falta a quantidade de material		
	Local: sala de dança			
Nome do Jogo: Cabra-cega (adaptado)		Objetivos: Fazer chegar à meta a primeira cabra-cega o texto poderia e deveria ser mais claro, da forma como está escrito dá a sensação que existe mais de 1 cabra. sugestão fazer chegar em 1º lugar a cabra cega à meta.		
Região do Jogo: China em Portugal???				
O JOGO				
Descrição do Jogo	Vários jogadores vendados — as “cabras cegas” — tentam passar pelo circuito de obstáculo o mais rápido possível. Cada uma é guiada à distância pela sua equipa, que só pode usar a voz para orientar. Ganha a equipa cuja cabra cega cruzar a linha de chegada primeiro Os guias podem se deslocar pelo espaço ou tem um local fixo.			
Como se Joga?	1. Formem as equipas: Cada equipa escolhe uma “cabra cega” (jogador vendado) e os guias. 2. Preparem o percurso: Criem um caminho com obstáculos (cones, cordas, etc.) até a linha de chegada. 3. Vendem as cabras: As “cabras cegas” são vendadas e posicionadas na linha de partida. Começa a corrida! 4. sinal, os guias começam a dar instruções verbais (sem tocar!) para sua cabra atravessar o percurso.			
Regras do Jogo	1- Só se pode usar a voz (sem tocar nem empurrar). A equipa pode ser desclassificada se um guia encostar na cabra. A cabra não pode tirar a venda A cabra pode pisar os limites pode ou é desclassificada? o pode dá possibilidade de não ser e criar confusão! quais as consequências para o incumprimento das outras regras propostas?			
Como construir a pista de jogo	Constrói um percurso com curvas e voltas, e coloca obstáculos pelo caminho — como partes para desviar, saltar ou passar por baixo. O objetivo é que quem estiver vendado consiga chegar ao fim só com a ajuda da voz da equipa. ok perceptível, poderia no entanto ser o percurso mais descritivo para não haver enganar na montagem			
Pontuação do Jogo	• 1º lugar (chega primeiro à meta) Só pontua o 1º classificado? apenas vai ser realizado um jogo? não passam todos pela posição de cabra cega porque?			
Outro	Dar indicação dos reajustes feitos ao jogo durante a fase experimental para melhoria do jogo elaborado. (apagar este texto e colocar nesta linha). caso não seja inserido nenhum conteúdo apagar não faz sentido ficar			
Curiosidades				

Documento realizado por: Jorge Samagaio de Sousa Oliveira Professor Estagiário 2024 / 25

O documento não foi realizado pelo professor a ficha tipo sim, mas deveriam ter colocado os vossos nomes

Anexo 12 – Tabela de Classificação Atribuída em Final de Período

ATITUDES - 40 %					CAPACIDADES - 50%					CONHECIMENTOS - 10%		TOTAL 2º PERÍODO	Auto-avaliação 2º Per.	AVALIAÇÃO 1º PERÍODO	AVALIAÇÃO 2º PERÍODO	
Participação	Empenho	Cumprimento de tarefas	Assiduidade Pontualidade	Responsabilidade	Comportamento	ATIVIDADES FÍSICAS				Aptidão física (Fit-escola)	Questões de Aula Testes Trabalhos Escritos					
						Futebol	Dança	Altura	Peso							
																P2
P1	P2	P3	P4													
25%	5%	5%	5%	40%	7%	10%	5%	3%	25%	25%	10%					
18	19	19	20	18,5	19	18	19	17	18,4	12	19	16,9	17	15	17	
16	19	20	20	17,4	14	19	13	16	16	8	20	15	16	11	14	
20	19	20	20	19,9	17	19	16	18	17,7	12	20	17,4	16	14	16	
18	14	16	20	17,5	18	16	14	18	16,4	17	17	17,1	17	17	17	

Circuito 1 de Aptidão Física

Os alunos devem escolher em grupo os exercícios que acham melhores para o grupo realizar com sucesso.

Duração 1 minuto o exercício escolhido

Intervalo de 30 segundo entre cada exercício.

Número de series 3

Objetivo correta execução dos exercícios propostos

Prancha



Prancha lateral de cotovelos



Prancha de cotovelos

Agachamento



Agachamento estático na parede



Agachamento dinâmico

Abdominais



Abdominal



Abdominal com elevação da bacia

1

APTIDÃO FÍSICA

Estudo de Investigação - Ação

NOME:

	VAIVÉM	ABDOMINAIS	FLEXÕES DE BRAÇOS	IMPULSÃO HORIZONTAL	FLEXIBILIDADE MI
Teste 1	52	46	18	171	29
Teste 2					
Teste 3					

A MINHA ATIVIDADE FÍSICA SEMANAL

(caracteriza a tua semana em termos de atividade física)

SEG

TER

QUA

QUI

SEX

SAB

DOM

terceira
atividade
gimnasia

quarta
atividade
física

quinta
atividade
gimnasia

sexta
atividade
gimnasia

sábado
atividade
gimnasia

domingo
atividade
gimnasia

O que posso fazer para ser mais ativo na escola e fora da escola?

ANÁLISE DOS TESTES FITESSCOLA

(Quais os meus pontos fortes e fracos)

Forças - vaivém, abdominais

Fracos - velocidade, impulso horizontal

O QUE QUERO MELHORAR:

(Dois objetivos para melhorares até ao final do ano letivo)

melhorar a minha velocidade e força nas flexões

O QUE QUERO MELHORAR:

(Dais objetivos para melhorares até ao final do ano letivo)

Flexões e Vau e Vem

COMO POSSO SABER MAIS SOBRE O QUE QUERO QUE MELHORAR?

(Define onde podes recolher informações relevantes sobre o tema)

Google; ao professor de educação física Ilda

QUE INFORMAÇÕES RECOLHI SOBRE O TEMA?

(O que é? O que posso fazer para melhorar?)

Vau e Vem (resistência)

- O trabalho de resistência é um trabalho ^{contínuo} ~~contínuo~~ fazendo exercícios como corrida diariamente aumentando o tamanho do ~~exercício~~ ^{exercício} para ir aumentando a resistência.

~~Flexões~~ Flexões (força de braços)

- Para fortalecer os braços os exercícios aconselhados são o flexões no banco; a rosca direta...

- Fazer uma posição correta pois ~~isso~~ dependendo da posição externa a trabalhar parte do corpo diferentes ou até mesmo prejudicar o exercício seja mal realizado;

- E ir aumentando a carga dos ~~exercícios~~ ^{exercícios} para progredir no que queremos.

PLANO DE TREINO



- **FLEXÃO TRADICIONAL: 3 SÉRIES DE 4 REPETIÇÕES COM 30 SEGUNDOS DE DESCANSO.**

- **PRANCHA: 3 SÉRIES DE 4 REPETIÇÕES COM 30 SEGUNDOS DE DESCANSO**





- **POLICHINELOS: 3 SÉRIES DE 4 REPETIÇÕES COM 30 SEGUNDOS DE DESCANSO**

- **FLEXÃO DIAMANTE: 3 SÉRIES DE 4 REPETIÇÕES COM 30 SEGUNDOS DE DESCANSO.**





- **CÍRCULOS COM OS BRAÇOS: 3 SÉRIES DE 4 REPETIÇÕES COM 30 SEGUNDOS DE DESCANSO**

FALA SOBRE O TEU TRABALHO AO NÍVEL DA APTIDÃO FÍSICA ESTE ANO

-O que aprendeste ao longo deste ano sobre o desenvolvimento da Aptidão física?

Aprendi ainda mais sobre a importância do exercício físico regular, como o nosso corpo funciona e formas de perder peso de modo saudável. Além disso, percebi como consigo melhorar as atividades físicas que tenho dificuldade.

-Como avalias o teu envolvimento ao nível da Aptidão física este ano? Refere um aspeto que tenhas gostado mais e um que tenhas gostado menos.

Acho que o meu empenho foi bom, especialmente para o final do ano. Gostei muito que comecei a fazer o plano de treino elaborado ~~ao longo do ano~~ ao longo do ano durante a semana, e não gostei que poderia ter o início fazer por melhorar ainda mais.

-Como foi trabalhar com os teus colegas? Algum momento que te marcou (positiva ou negativamente) (uma ajuda; um incentivo...)?

Gostei de trabalhar com os meus colegas, mas penso que poderia haver mais momentos que ajudamos uns aos outros. Isto não invalida os momentos que me incentivaram quando precisei.

-Como avalias as alterações no teu nível de aptidão física (mais/menos repetições; melhor/pior execução técnica?) Em que medida conseguiste alcançar os teus objetivos? Explica.

O meu nível de aptidão física melhorou em relação a antes, o que é visível nos testes físicos. Sinto que consigo fazer mais repetições e executar os exercícios com mais facilidade. Consigo ver que valeu a pena o esforço.

-Fizeste alguma mudança na tua rotina de Atividade Física semanal em comparação com a tua rotina inicial (consulta a primeira página)?

No início do ano apenas praticava EBF nas aulas. Porém, agora, voltei a fazer equitação aos sábados e comecei a fazer o plano de treino durante a semana.

APTIDÃO FÍSICA

DE 0 a 10

Domínio Social →	Interajo com os meus colegas de forma positiva	
	Aceito a ajuda dos meus colegas	
	valorizo a ajuda dos meus colegas	
	Preocupo-me com os meus colegas	
	Procuo ajudar os meus colegas	
	Ouço os meus colegas que apresentam um nível mais baixo de AF	
	Ouço os meus colegas que apresentam níveis superiores de AF	
	Sinto-me ouvido por todos (colegas com níveis inferiores iguais ou superiores de AF)	

Nome: _____ Nº _____ Turma: