



Aprender a ser professor: para um ensino em Educação Física centrado no aluno

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Mauro Filipe Fernandes Videira Rodrigues

Porto, 2026

Ficha de catalogação

Rodrigues, M. F. F. V. (2026) Aprender a ser professor: para um ensino em Educação Física centrado no aluno, Porto: M. Rodrigues. Relatório de estágio profissionalizante 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: Aprendizagem Significativa; Desenvolvimento Integral; Estágio Profissional; Literacia Física; Modelos Pedagógicos.

Agradecimentos

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), expresso o meu profundo agradecimento por me ter acolhido e proporcionado uma formação de excelência, disponibilizando os conhecimentos, as oportunidades e as ferramentas que tornaram possível a concretização de um dos meus maiores objetivos profissionais.

Ao Professor Orientador, manifesto o meu sincero reconhecimento pela dedicação, disponibilidade e apoio demonstrados desde o primeiro momento. A sua orientação, aliada à constante partilha de conhecimentos e experiências, foi determinante para o meu crescimento académico e profissional. Agradeço a confiança depositada em nós, a exigência construtiva e a forma como nos incentivou continuamente a procurar a excelência enquanto futuros professores.

À Professora Cooperante, dirijo um agradecimento muito especial pela orientação, disponibilidade e acompanhamento ao longo de todo o estágio. A sua experiência, profissionalismo e capacidade de aconselhamento foram fundamentais para o meu desenvolvimento, tanto a nível pessoal como profissional. A sua dedicação, compreensão e permanente disponibilidade fizeram deste percurso uma experiência verdadeiramente enriquecedora, permitindo-me evoluir com confiança e segurança.

Ao meu núcleo de estágio, juntos fomos mais do que colegas, tornamo-nos família. Toda a partilha e dedicação em conjunto foi valiosa. Vou sempre lembrar com carinho os momentos partilhados com vocês. Juntos crescemos, aprendemos e evoluímos diariamente e se agora termino esta experiência muito se deve a vocês que sempre me apoiaram e incentivaram a ser melhor. Vou sempre lembrar de todos os momentos que vivenciei com vocês!

À minha família, em especial aos meus pais, ao meu irmão e à minha avó, expresso a minha mais profunda gratidão por acreditarem sempre nas minhas capacidades. O apoio incondicional, o incentivo permanente, a compreensão e a confiança que sempre demonstraram constituíram um dos pilares fundamentais desta etapa da minha vida.

À minha namorada, agradeço por ter estado sempre ao meu lado ao longo deste percurso. A sua compreensão, carinho, paciência e incentivo constantes foram essenciais para ultrapassar os momentos de maior exigência, tornando esta caminhada mais leve e motivadora. O seu apoio foi, sem dúvida, indispensável para a concretização deste objetivo.

Aos meus amigos, agradeço a amizade, a presença constante e a compreensão demonstradas ao longo deste percurso. O apoio, a motivação e os momentos de descontração que partilhámos foram fundamentais para enfrentar os desafios inerentes a esta etapa da minha formação.

A todos, um grande e sincero obrigado!

Índice

Ficha de catalogação.....	i
Agradecimentos	ii
Índice de Figuras	viii
Índice de Tabelas	ix
Índice de Anexos	x
Resumo	xi
Abstract	xii
Lista de abreviaturas.....	xiii
1. Introdução	1
1.1. Importância da Prática de Ensino Supervisionada na formação de professores....	1
1.2. Organização do Relatório de Estágio	2
1.3. Objetivos traçados para a Prática de Ensino Supervisionada	4
2. Enquadramentos.....	4
2.1. Enquadramento Pessoal	4
2.2. Enquadramento Institucional	7
2.2.1. Contexto geral da Escola Cooperante	7
2.1.2. Infraestruturas	8
2.1.3. Distribuição e funcionamento dos espaços desportivos.....	8
2.1.4. Materiais desportivos	8
2.1.5. Constrangimentos contextuais	9
2.1.6. Integração na Comunidade Escolar	9
3. Expectativas Iniciais vs Realidade	10

4. Área 1. Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem	13
4.1. Conceção do ensino em Educação Física	13
4.1.1. Uma perspetiva sobre a conceção da Educação Física: fundamentos conceptuais e enquadramento curricular	14
4.1.2. O papel do professor como impulsionador	17
4.2. Planeamento.....	18
4.2.1. Planeamento anual	18
4.2.2. Unidade Didática.....	20
4.2.4. Plano de aula	22
4.3 Realização da prática	23
4.3.1. Perspetiva global sobre as problemáticas e elementos da prática pedagógica.....	24
4.3.2. Dimensão instrucional: Fatores de eficácia do ensino	24
4.3.3. Modelos pedagógicos: ferramentas de realização de objetivos educativos diversificados	28
4.3.6. Tecnologias digitais: ferramentas de ampliação educativa.....	42
4.4 Avaliação	46
4.4.1. Avaliação Diagnóstica: a linha de partida.....	47
4.4.2. Avaliação Formativa: envolver o aluno no processo	49
4.4.3. Avaliação Sumativa: a linha de chegada.....	50
4.4.4. Auto e Heteroavaliação	51
4.5 Turmas partilhadas (2º e 3º Ciclo): à descoberta da minha identidade docente ...	51
4.6 A reflexão: Processo fundamental para organizar a prática	52
5. Área 2: Participação na escola e relações com comunidade prática.....	54
5.1. Direção de Turma	54
5.2. Atividades na Escola e relações com a comunidade	55
5.2.1. Destaque: Orientação Solidária.....	57
6. Área 3. Desenvolvimento profissional.....	59

Estudo: “Estes professores são um exemplo para nós”: Perspetivas de Alunos do ensino secundário sobre o Modelo Rotativo de Prática Pedagógica em Educação Física	59
6.1. Resumo	59
6.2. Abstract.....	60
6.3. Introdução	61
6.3.1. Contextualização.....	61
6.3.2. Justificação do estudo	62
6.3.4. Problema e objetivos.....	63
6.4. Revisão de literatura	63
6.4.1. Formação de professores em Comunidades de Prática	64
6.4.2. Aprendizagem social e negociação de significados na formação de professores	65
6.4.3. Aprendizagem e desenvolvimento do aluno nas aulas de Educação Física (uma perspetiva holística)	65
6.5. Metodologia.....	66
6.5.1. Desenho de investigação.....	66
6.5.2. Participantes e contexto da intervenção pedagógica.....	67
6.5.3. Recolha de dados	68
6.5.4. Análise de dados	68
6.6. Resultados	69
6.6.1. Perceção sobre Modelo Rotativo de Prática Pedagógica: Vantagens e desvantagens	69
6.6.2. Desenvolvimento em Educação Física no MRPP: Perspetiva sobre aprendizagem..	72
6.6.3. Influência do MRPP nos domínios de aprendizagem: Motivação, tempo de prática e relação pedagógica.....	72
6.7. Discussão	74
6.7.1. A "Rede de segurança" pedagógica e o suporte docente multiplicado	74
6.7.2. Proximidade geracional e afinidade relacional	75
6.7.3. Modelagem social: Cooperar para cooperar	75
6.7.4. A Tensão relacional: Superficialidade como custo estrutural.....	76
6.7.5. O MRPP à luz da literacia física	76

6.8. Conclusão	77
6.8.1. Síntese dos resultados	77
6.8.2. Implicações práticas e para a formação de professores	77
6.8.3. Limitações e direções futuras.....	78
6.9. Referências Bibliográficas.....	78
7. Considerações Finais	81
8. Referências Biográficas	83
Anexos.....	xiv

Índice de Figuras

Figura 1. Turmas em participação na prova “orientação Urbana Solidária”	58
Figura 2. Exemplo da sistematização da análise temática.	69

Índice de Tabelas

Tabela 1. Mapeamento dos modelos pedagógicos	30
Tabela 2. Organização das modalidades por períodos.	67

Índice de Anexos

Anexo 1. Escola Cooperante; Espaço Exterior e Pavilhão Francisco Holanda.....	xiv
Anexo 2. Pavilhão Gimnodesportivo e Auditório.	xv
Anexo 3. Arrecadação do material.	xvi
Anexo 4. Inventário do material.	xvii
Anexo 5. Organigrama dos espaços 1º Período.	xxi
Anexo 6. Partes do inquérito sociobiográfico das TR.	xxiii
Anexo 7. Planificação Anual Secundário.	xxv
Anexo 8. Exemplo de Unidade Didática de uma TR – Futsal.....	xxvii
Anexo 9. Exemplo de Ficha de Avaliação Diagnóstica – Ginástica Acrobática e Solo.	xxix
Anexo 10. Unidade Didática Ginástica de Solo e Acrobática.	xxxi
Anexo 11. Plano de aula modelo.	xxxiv
Anexo 12. Mapeamento do Processo Ensino Aprendizagem.	xxxvi
Anexo 13. Exemplo de uma SkillCard de árbitro – Basquetebol.	xxxviii
Anexo 14. Roulement Semanal dos Professores Estagiários 1º e 2º Período.	xxxix
Anexo 15. Tarefa de observação “Bingo” – Badminton.	xlii
Anexo 16. Tarefa de Observação “Sopa de letras” – Futsal.....	xliii
Anexo 17. Tarefa parcelar “Crucigrama” – Futsal.	xliv
Anexo 18. Reportório Digital – Youtube.	xlv
Anexo 19. Tabela Exemplo das funções dos alunos.	xlvi
Anexo 20. Evidências do MED.	xlvii
Anexo 21. Ficha de Observação – Futsal.	xlvi
Anexo 22. Caderno de Ginástica.	xlix
Anexo 23. SkillCards e Ajudas – Ginástica de solo.	lii
Anexo 24. QR-Code acesso Reportório Digital.	lxxvii
Anexo 25. Ficha de Observação das coreografias.	lxxviii
Anexo 26. Classroom.	lxxix
Anexo 27. Experiências Goosechase.....	lxxx
Anexo 28. Kahoot Aula Teórica.....	lxxx
Anexo 29. Plataforma Intuitivo.	lxxxi
Anexo 30. Google Forms.....	lxxxiii
Anexo 31. Plataforma Padlet.	lxxxiv
Anexo 32. Exemplo de Ficha de Avaliação Diagnóstica.	lxxxv
Anexo 33. Exemplo de questionário de AD – Voleibol.	lxxxvii
Anexo 34. Avaliação Diagnóstica – Badminton.	lxxxviii
Anexo 35. Ficha de Avaliação Diagnóstica – Futsal.....	xc
Anexo 36. Ficha de Observação – Badminton.	xciii
Anexo 37. Autoavaliação 3º Período.....	xciv
Anexo 38. Apresentação PowerPoint Direção de Turma – 1º Período.	xcvi
Anexo 39. Plano Anual de Atividades.....	xcvii
Anexo 40. Página Instagram – “Xico Energy”.....	cii
Anexo 41. Cartaz de Divulgação Prova de Orientação Solidária.....	ciii
Anexo 42. Braçadeiras dos Capitães de Equipa.	civ
Anexo 43. Tabela de Análise Temática.....	cv

Resumo

O presente Relatório de Estágio traduz o percurso desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, evidenciando um processo contínuo de aprendizagem, reflexão e desenvolvimento profissional enquanto futuro professor de Educação Física. Assente numa conceção de ensino centrada no aluno, o relatório demonstra a forma como a articulação entre o currículo, o planeamento, a avaliação, a utilização de modelos pedagógicos e a integração das tecnologias digitais contribuiu para a construção de uma prática pedagógica mais responsiva, inclusiva e ajustada às necessidades dos alunos.

A intervenção pedagógica privilegiou a utilização intencional de diferentes modelos pedagógicos, selecionados em função dos objetivos educativos e das características das turmas, assumindo-os como instrumentos ao serviço da aprendizagem e não como um fim em si mesmos. Paralelamente, a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, a valorização da avaliação formativa e o recurso a tecnologias digitais procuraram potenciar a participação ativa dos alunos, promover a autonomia, melhorar a qualidade das aprendizagens e reforçar o seu envolvimento nas aulas.

O relatório evidencia ainda a importância da reflexão crítica sobre as decisões tomadas ao longo do estágio, demonstrando como o planeamento, a condução das aulas e os processos de avaliação foram sendo ajustados em função das evidências recolhidas na prática. Complementarmente, apresenta um estudo desenvolvido no contexto da Educação Física, cujos resultados permitiram aprofundar a compreensão sobre uma especificidade relevante da prática pedagógica e reforçar a perspetiva dos alunos durante a participação em aulas de EF lecionadas através do MRPP (ver ponto 6) caracterizado por um ensino mais partilhado, não exclusivo a uma única turma residente

Em síntese, este estágio constituiu uma experiência decisiva para a consolidação das competências profissionais, pedagógicas e reflexivas necessárias ao exercício da docência, contribuindo para a construção de uma identidade profissional orientada por uma intervenção fundamentada, crítica e comprometida com a promoção de aprendizagens significativas e do desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa; Desenvolvimento Integral; Estágio Profissional; Literacia Física; Modelos Pedagógicos.

Abstract

This Internship Report presents the professional journey undertaken throughout the Supervised Teaching Practice, highlighting a continuous process of learning, reflection, and professional development as a prospective Physical Education teacher. Grounded in a student-centred conception of teaching, the report demonstrates how the integration of curriculum, planning, assessment, pedagogical models, and digital technologies contributed to the development of a more responsive, inclusive, and student-oriented pedagogical practice.

The pedagogical intervention emphasised the purposeful use of different pedagogical models, selected according to the educational objectives and the characteristics of each class, viewing them as tools to enhance learning rather than as ends in themselves. At the same time, the adoption of differentiated instructional strategies, the emphasis on formative assessment, and the integration of digital technologies sought to foster students' active participation, promote autonomy, enhance the quality of learning, and strengthen their engagement in Physical Education lessons.

The report also highlights the importance of critical reflection on the decisions made throughout the internship, demonstrating how lesson planning, teaching practices, and assessment processes were continuously refined in response to evidence gathered from practice. In addition, it presents a research study conducted within the context of Physical Education, whose findings contributed to a deeper understanding of a relevant aspect of pedagogical practice and further explored students' perspectives on participating in Physical Education lessons taught through the Rotational Model of Pedagogical Practice (RMPP) (see Section 6), characterised by a shared teaching approach rather than one based exclusively on a single resident class.

In summary, this internship constituted a decisive experience in consolidating the professional, pedagogical, and reflective competences required for the teaching profession. It contributed to the development of a professional identity guided by evidence-informed, critical, and reflective practice, committed to promoting meaningful learning experiences and the holistic development of students.

Keywords: Holistic Development; Meaningful Learning; Pedagogical Models; Physical Literacy; Professional Internship.

Lista de abreviaturas

AF - Atividade Física

AT - Análise Temática

AE - Aprendizagens Essenciais

AD - Avaliação Diagnóstica

CdP - Comunidade de Prática

EF - Educação Física

EC - Escola Cooperante

EP - Estágio Profissional

EE - Estudante Estagiária

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FPEF - Formação de Professores de Educação Física

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

ABJ - Abordagem Baseada no Jogo

MAC - Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MED - Modelo de Educação Desportiva

MEC - Modelo de Estrutura de Conhecimentos

MID - Modelo de Instrução Direta

MRPP - Modelo Rotativo de Prática Pedagógica

NE - Núcleo de Estágio

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PNEF - Programas Nacionais de Educação Física

PO - Professor Orientador

PC - Professora Cooperante

RE - Relatório de Estágio

UC - Unidades Curriculares

Nota Prévia

No presente Relatório de Estágio, recorri pontualmente a ferramentas de inteligência artificial generativa como apoio à revisão linguística e gramatical, à reorganização de ideias, à tradução do resumo para inglês e à pesquisa e síntese de informação. A sua utilização teve um carácter exclusivamente complementar, não substituindo o meu pensamento crítico, a reflexão nem as decisões relativas aos conteúdos apresentados. Todo o material produzido com este apoio foi posteriormente revisto, validado e reformulado por mim, assegurando que as ideias, interpretações e conclusões refletem a minha experiência e o meu posicionamento enquanto futuro professor de Educação Física. A explicitação desta utilização pretende garantir transparência e integridade académica, reconhecendo simultaneamente a importância de um uso ético, crítico e responsável da inteligência artificial no contexto educativo.

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional, integrada no plano de estudos do Mestrado 2.º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este documento procura refletir o percurso de integração no contexto profissional, evidenciando as experiências, aprendizagens e desafios vivenciados ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), desde a sua fase inicial até à respetiva conclusão.

O ambiente prático da unidade curricular (UC) Estágio Profissional (EP) decorreu num Agrupamento de Escolas na cidade de Guimarães. De acordo com o Artigo 4º da PES, presente no Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional, o meu EP foi supervisionado, tendo contado com o acompanhamento do Professor Orientador (PO), e da Professora Cooperante (PC).

Para efeitos de clarividência na leitura, ao longo o relatório, refiro-me ao estágio profissional como Prática de Ensino Supervisionada (PES).

1.1. Importância da Prática de Ensino Supervisionada na formação de professores

A PES, representa uma componente essencial na formação inicial de professores, ao proporcionar a articulação entre os conhecimentos adquiridos durante o percurso académico e a sua aplicação em contexto real de ensino (Standal et al., 2014). Esta etapa

assume particular relevância no desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas e interpessoais fundamentais ao exercício da docência (Amorim e Silva, 2024).

De acordo com Kirk e Macdonald, (1998), a aprendizagem profissional dos docentes desenvolve-se de forma contextualizada, através da participação ativa em ambientes reais de prática, onde a interação com alunos, professores cooperantes e restantes intervenientes educativos favorece a construção progressiva do conhecimento profissional. Neste sentido, a PES proporciona ao futuro professor a oportunidade de enfrentar situações concretas da profissão, estimulando uma postura reflexiva e adaptativa perante os desafios do contexto escolar.

No âmbito da Educação Física, esta experiência adquire uma importância acrescida, na medida em que possibilita o contacto com diferentes estratégias de ensino, abordagens pedagógicas e realidades educativas distintas. Segundo Valério et al., (2021) a formação prática constitui um fator determinante na aprendizagem e implementação de modelos pedagógicos, promovendo competências relacionadas com o planeamento, a tomada de decisão e a adequação das estratégias às necessidades dos contextos de aprendizagem.

Paralelamente, a PES desempenha um papel significativo na consolidação da identidade profissional docente, influenciando a confiança, a perceção de competência e a capacidade de intervenção pedagógica. Estudos desenvolvidos por Liu e Keating, (2022) demonstram que as experiências práticas vivenciadas durante a formação inicial contribuem para o fortalecimento da eficácia profissional e para a construção da identidade do futuro professor.

1.2. Organização do Relatório de Estágio

O presente documento reflete o trabalho desenvolvido ao longo da PES, encontrando-se estruturado em torno de três áreas fundamentais de intervenção. A Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem integra as tarefas de conceção, planeamento, implementação e avaliação do processo de ensino, tendo como finalidade a promoção de aprendizagens eficazes, significativas e ajustadas às necessidades dos alunos. A Área 2: Participação na Escola e Relações com a Comunidade evidencia o envolvimento ativo na comunidade educativa, bem como a participação nas diversas atividades promovidas em contexto escolar, reforçando a articulação entre a escola e os diferentes agentes educativos. Por sua vez, a Área 3: Desenvolvimento Profissional

centra-se na construção e consolidação de competências profissionais através de processos de reflexão, investigação e ação, potenciando uma prática pedagógica consciente e fundamentada. Neste sentido, o presente RE assume-se como um documento de carácter reflexivo, sustentado numa perspetiva pessoal e orientado por uma lógica de desenvolvimento profissional contínuo.

O RE encontra-se organizado em quatro dimensões principais, cada uma desempenhando um papel relevante na descrição e análise do percurso desenvolvido ao longo da PES. A dimensão pessoal contempla o enquadramento pessoal, sustentado em experiências anteriores ao estágio, incluindo processos de socialização determinantes na escolha da profissão de docente de EF, competências desenvolvidas através da prática desportiva e aprendizagens adquiridas ao longo do percurso formativo, desde os primeiros níveis de ensino até ao ensino superior.

A dimensão institucional aborda o enquadramento da instituição, o papel da instituição na sociedade, a caracterização da Escola Cooperante (EC) e a reflexão acerca do processo de integração na comunidade educativa e prática profissional. Já a dimensão da realização da prática profissional descreve detalhadamente as três áreas de intervenção anteriormente mencionadas, integrando as diversas experiências pedagógicas que contribuíram para o enriquecimento da experiência formativa durante a PES.

Por fim, apresenta-se a dimensão da investigação, intitulada *“Estes professores são um exemplo para nós”: Perspetivas de Alunos do secundário sobre o Modelo Rotativo de Prática Pedagógica em Educação Física*, evidenciando a articulação entre a investigação científica e a prática pedagógica, numa perspetiva diferente de possível melhoria da intervenção docente. O presente relatório constitui uma reflexão sobre a experiência vivenciada na PES, articulando a prática pedagógica desenvolvida com os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação académica. Neste contexto, destaca-se o papel fundamental da EF enquanto disciplina indispensável ao desenvolvimento integral do indivíduo. A teoria é uma prática pensada, imaginada e refletida, enquanto a prática é uma teoria ou conjunto de conhecimentos à vista, uma prática culminante no horizonte da teoria (Bento, 1995). Isto significa que a teoria e a prática são conceitos distintos mas que “andam sempre de mãos dadas”, complementando-se mutuamente.

1.3. Objetivos traçados para a Prática de Ensino Supervisionada

Ao longo deste percurso, procurei adotar uma postura de aprendizagem contínua e desenvolvimento profissional, procurando aprofundar conhecimentos e competências que me permitissem enfrentar os diferentes desafios e exigências inerentes à prática docente. Nesse sentido quis absorver o máximo de “bagagem” para levar para o futuro e para isso mantive uma atitude orientada para a superação pessoal e profissional, assente no compromisso de melhorar continuamente a minha intervenção pedagógica.

Entre os principais objetivos delineados durante a PES, destacou-se a integração ativa na comunidade escolar, bem como a implementação de práticas pedagógicas centradas no aluno, sustentadas em princípios pedagógicos e estratégias didático metodológicas adequadas, com vista à promoção do desenvolvimento dos vários domínios nos alunos.

Com base nas experiências vivenciadas e nas aprendizagens adquiridas ao longo deste percurso formativo, pretendo continuar a investir no meu desenvolvimento profissional, assumindo o compromisso de contribuir para a qualidade do ensino da EF e para a formação integral dos alunos.

2. Enquadramentos

2.1. Enquadramento Pessoal

O meu nome é Mauro Rodrigues, tenho 23 anos e sou natural de Braga, embora resida em Barcelos desde os quatro anos de idade. Completei a licenciatura em Desporto e Lazer em 2024 e atualmente frequento o Mestrado de 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na FADEUP. A minha ligação ao desporto surgiu desde cedo, impulsionada pelo facto de sempre ter sido uma pessoa ativa e com grande interesse pela prática de atividade física.

Considero que sou educado, divertido, preocupado, mas, acima de tudo, determinado. Em todas as tarefas que me proponho a realizar, procuro sempre dar o meu melhor, seja pessoal ou profissionalmente, e acho que isso se deve, sem nenhuma dúvida, aos meus pais e a toda a educação que me deram, pela qual sou grato.

Durante a infância, grande parte do meu tempo livre foi passado a jogar futebol na rua com amigos, experiências que contribuíram significativamente para o despertar do

meu gosto pelo desporto e, em particular, pelo futebol. Guardo com especial carinho as memórias das brincadeiras de verão que ocupavam longos dias de convívio e prática desportiva informal, marcando de forma positiva o meu crescimento pessoal.

No Ensino Básico, 2º e 3º Ciclos, eu tinha algum peso a mais para a minha idade, o que me causou dificuldades nas aulas de EF. Face a isto, cedo me mentalizei que tinha de mudar a situação e começar a praticar mais exercício físico.

Motivado pelos amigos de infância e após alguma insistência, o meu pai acabou por permitir a minha integração numa equipa de futebol. Esta experiência foi bastante enriquecedora, possibilitando o desenvolvimento de competências sociais e físicas que, até então, se encontravam menos desenvolvidas. Durante o período em que pratiquei a modalidade, tive a oportunidade de alcançar alguns êxitos desportivos, destacando-se a conquista do título de campeão da 2.ª Divisão Distrital da Associação de Futebol de Braga, no escalão de sub15, bem como a participação vitoriosa em diversos torneios.

Apesar de a minha experiência enquanto jogador federado ter sido relativamente curta, cerca de três anos, o futebol manteve-se sempre como a modalidade pela qual tenho maior interesse e paixão, tanto na prática como na observação. A interrupção da minha prática federada ocorreu devido ao ingresso no ensino superior e ao contexto pandémico vivido nesse período. Foi neste contexto pandémico, com aulas à distância, que decidi retomar a prática de exercício físico, procurando fazer exercícios em casa, com o material que tinha disponível, de forma a manter uma rotina, com as aulas online e a prática de exercício físico.

Atualmente, continuo ligado à modalidade através da formação do Gil Vicente Futebol Clube, oportunidade que surgiu no contexto do estágio curricular da licenciatura. Neste clube desempenho a função de treinador nos escalões de formação mais jovens, contribuindo para o desenvolvimento desportivo e pessoal das crianças. A oportunidade de trabalhar com crianças aliando a minha modalidade favorita sempre serviu de motivação para mim.

Ainda durante o ensino secundário, particularmente nas aulas de EF, a minha motivação para a prática nem sempre foi elevada, consequência de algum reduzido dinamismo das aulas e da pouca predisposição de parte dos colegas para a participação ativa. Ainda assim, a EF, juntamente com História, constituía uma das minhas disciplinas

de maior interesse, o que acabou por influenciar a minha decisão de seguir uma área de formação relacionada com o desporto e a educação.

Concluído o ensino secundário, apesar das naturais incertezas relativamente ao futuro, tinha a convicção de que pretendia seguir um percurso ligado ao treino desportivo, sobretudo no contexto do futebol. No processo de candidatura ao ensino superior, ingressei na minha segunda opção, a licenciatura em Desporto e Lazer, em Melgaço. Esta revelou-se uma escolha bastante positiva, proporcionando-me a oportunidade de aprender com docentes de reconhecido mérito e competência, os quais despertaram em mim um interesse mais aprofundado não apenas pelo treino desportivo e pela área do fitness, mas também pela vertente pedagógica e educativa do desporto.

Ao olhar retrospectivamente para esta etapa, reconheço-a com enorme gratidão, sobretudo pelas relações interpessoais construídas e pelas aprendizagens adquiridas, tanto com colegas como com docentes. Foi igualmente nesta fase que tive a oportunidade de contactar e experimentar modalidades desportivas menos convencionais, como rafting, BTT e escalada, alargando significativamente a minha perspetiva sobre o fenómeno desportivo.

Durante a licenciatura, desenvolvi também um interesse particular pela área do fitness, especialmente pela musculação, o que, posteriormente, me levou a exercer funções como personal trainer num estúdio em Barcelos. Esta experiência profissional tem sido particularmente enriquecedora, permitindo-me trabalhar diretamente com pessoas de diferentes idades e objetivos, contribuindo para o seu bem-estar e qualidade de vida, enquanto fortalece a minha motivação para continuar a evoluir profissionalmente.

Segundo Lawson, (1986), a socialização antecipatória corresponde ao conjunto de experiências vividas antes da formação inicial, enquanto alunos, praticantes desportivos ou treinadores, influenciando crenças, valores e conceções sobre o ensino da Educação Física. Estas experiências constituem a base sobre a qual se desenvolvem posteriormente a formação inicial e a integração no contexto profissional.

Após a conclusão da licenciatura, enfrentei um período de reflexão relativamente ao meu futuro académico e profissional, dividido entre a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho ou prosseguir estudos. Contudo, reconhecendo que a entrada imediata no mundo profissional poderia dificultar um eventual regresso ao percurso

académico, optei por dar continuidade à minha formação, ingressando no mestrado da FADEUP, com o objetivo de, futuramente, exercer a profissão docente.

Tinha consciência de que este percurso seria exigente e repleto de desafios, no entanto, acreditei que cada etapa representava uma oportunidade de crescimento e uma aproximação ao meu principal objetivo: permanecer ligado ao desporto, contribuindo para o desenvolvimento e evolução de outras pessoas através da educação e da prática desportiva.

2.2. Enquadramento Institucional

2.2.1. Contexto geral da Escola Cooperante

A EC é uma referência incontornável na cidade de Guimarães, desempenhando um papel essencial na formação académica, cultural e humana de várias gerações de estudantes. Fundada em meados do século XX, a escola surgiu num período de expansão do ensino público, com o objetivo de dar resposta às necessidades educativas de uma cidade em crescimento e de uma região em constante desenvolvimento. Nome que homenageia o famoso arquiteto e pintor vimaranense Francisco de Holanda, figura de referência do Renascimento português.

Com o passar dos anos, a EC consolidou-se como uma instituição de prestígio, acompanhando as transformações sociais e pedagógicas. Atualmente, oferece uma ampla variedade de cursos, como Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Artes Visuais e Línguas e Humanidades, assim como cursos Profissionais, proporcionando aos alunos uma formação sólida e diversificada, que os prepara para o ensino superior e para o mundo profissional.

Dotada de modernas infraestruturas, a escola dispõe de biblioteca, auditório, pavilhão desportivo e espaços dedicados à prática artística e científica, fomentando um ambiente educativo estimulante e inovador. A EC conta ainda com um corpo docente qualificado, técnicos especializados e assistentes operacionais que contribuem para a qualidade educativa e para o bom ambiente escolar. Assim, esta escola continua a afirmar-se como um espaço de excelência, onde tradição e modernidade se encontram ao serviço da educação e do futuro.

Desta forma, a EC constitui um espaço educativo dinâmico e diversificado, centrado no sucesso escolar e no bem-estar dos alunos, onde o estágio desenvolveu um

papel relevante ao permitir a aplicação de conhecimentos teóricos em contexto real, contribuindo simultaneamente para o meu enriquecimento pessoal e profissional.

2.1.2. Infraestruturas

A EC dispõe de diversos espaços destinados à prática de atividade física, nomeadamente um pavilhão gimnodesportivo, um auditório e uma área exterior (Anexo 1). Para além destes, a escola beneficia ainda da utilização das instalações desportivas do Xico Andebol e do espaço exterior do Estádio do Vitória de Guimarães, localizados nas proximidades, o que facilita o acesso tanto aos docentes como aos alunos.

O pavilhão gimnodesportivo, constituído por um campo de futsal, tem a possibilidade de ser dividido em três áreas distintas, designadas por P1, P2 e P3. O auditório, também conhecido como sala de espelhos, era utilizado para a leção de modalidades como a ginástica, a dança e os desportos de combate (Anexo 2).

O espaço exterior (Anexo 1) incluía um campo de basquetebol equipado com duas tabelas, bem como uma pista de atletismo. No que diz respeito às instalações desportivas exteriores ao recinto escolar, o Pavilhão Francisco de Holanda (Anexo 1) é um pavilhão gimnodesportivo que permite a leção de qualquer modalidade. Por sua vez, o Estádio D. Afonso Henriques dispõe de uma área envolvente ampla, adequada à prática de atletismo ou à realização de aulas de aptidão física.

2.1.3. Distribuição e funcionamento dos espaços desportivos

Relativamente à organização e funcionamento dos espaços, no início de cada ano letivo, o Coordenador do Grupo Disciplinar elabora e apresenta uma proposta de *roulement* (organigrama), documento que reúne a distribuição das turmas, os respetivos horários e os espaços a utilizar por cada uma. Com base nesta informação, os professores planeiam as suas aulas tendo em conta as aprendizagens essenciais e o espaço atribuído à turma em questão.

2.1.4. Materiais desportivos

Relativamente aos materiais desportivos (Anexo 3), a EC dispunha de uma vasta diversidade e quantidade de equipamentos destinados às várias modalidades. Todo o material estava armazenado numa arrecadação localizada no interior do pavilhão

gimnodesportivo, sendo a sua gestão e manutenção da exclusiva responsabilidade dos professores de EF.

2.1.5. Constrangimentos contextuais

Apesar de o inventário (Anexo 4) aparentar, numa primeira análise, estar bastante completo, uma observação mais detalhada revela que uma parte significativa do material se encontra em condições pouco adequadas para a sua utilização. Mais de trinta itens foram identificados como estando em mau estado, o que constitui uma limitação relevante para o normal funcionamento das aulas. Uma questão que permaneceu por resolver ao longo do ano letivo prendeu-se com as cortinas divisórias do pavilhão gimnodesportivo, cuja função consiste igualmente em proporcionar maior privacidade aos alunos durante as aulas. Em diversas ocasiões, sobretudo nas aulas de ginástica lecionadas no espaço P3, verificou-se a interferência de bolas provenientes das turmas que se encontravam a utilizar os espaços adjacentes, comprometendo o normal funcionamento das atividades e as condições de segurança dos alunos. Acresce ainda o facto de, em vários períodos do ano letivo, existirem entre cinco a seis turmas a decorrer em simultâneo. Nestas circunstâncias, é frequente que diferentes turmas estejam a trabalhar a mesma modalidade em simultâneo, aumentando a necessidade de recursos materiais.

2.1.6. Integração na Comunidade Escolar

O processo de integração na comunidade educativa constituiu-se como uma etapa fundamental da PES, permitindo uma adaptação progressiva ao contexto escolar e às exigências inerentes à prática docente. Numa fase inicial, este processo revelou-se desafiante, sobretudo pela necessidade de compreender a dinâmica organizacional da escola, os seus princípios orientadores, as relações interpessoais estabelecidas e o funcionamento do grupo disciplinar de EF. Contudo, através da participação ativa nas diferentes atividades da escola, do contacto contínuo com professores, alunos, assistentes operacionais e restantes elementos da comunidade educativa, foi possível desenvolver um sentimento gradual de pertença e integração.

A relação estabelecida com a PC, o Núcleo de Estágio (NE) e o grupo de EF revelou-se particularmente relevante neste percurso, assumindo-se como um suporte essencial na adaptação às exigências da prática pedagógica e no desenvolvimento de competências profissionais. A partilha de experiências, a reflexão conjunta e o

acompanhamento contínuo permitiram não apenas aprofundar conhecimentos pedagógicos e didáticos, mas também desenvolver maior confiança, autonomia e capacidade de tomada de decisão em contexto real.

No que respeita à prática profissional, o estágio constituiu uma oportunidade privilegiada de aproximação à realidade docente, possibilitando uma compreensão mais concreta das responsabilidades associadas à profissão de professor de EF. A gestão da turma, a adequação das estratégias pedagógicas às características dos alunos, a necessidade de reajustamento constante do planeamento e a promoção de ambientes de aprendizagem positivos e inclusivos representaram desafios significativos, mas simultaneamente momentos de crescimento profissional e pessoal.

3. Expectativas Iniciais vs Realidade

A integração no estágio profissional no âmbito do MEEFEBS, representa um momento marcante na formação de qualquer futuro professor. Após vários anos de formação teórica, a chegada à escola surge como a oportunidade de aplicar, na prática, tudo aquilo que foi aprendido.

Durante o período de férias que antecedeu a minha PES imaginei vários cenários de como poderia ser, o que despertou em mim uma imensidão de sentimentos. O facto de ter pessoas próximas que integraram o mesmo curso, deu-me a possibilidade de ter diferentes visões acerca deste estágio. No dia que soube a escola cooperante onde fui colocado senti algum desânimo devido a não ter sido a minha primeira escolha e também devido à distância de casa à escola que é sempre uma adversidade da profissão. Ainda durante este período senti algum nervosismo em relação à entrada na PES porque no primeiro ano do mestrado não me preparei o suficiente. É verdade que no primeiro ano dificilmente um aluno sai do segundo semestre totalmente preparado para realizar o estágio mas também é verdade, como disse a minha professora cooperante, para tal precisaríamos de um estágio de preparação para o estágio. Este nervosismo também se devia à minha relação com algumas modalidades com as quais não me sentia tão à vontade, como dança e ginástica onde sempre senti alguma preocupação na sua prática e leção. Com isto e após tantos anos como aluno a transição para o papel de professor revelou-se mais complexa do que imaginava.

Após o primeiro contacto oficial com a escola e PC, assim como com o NE, algumas destas dúvidas e nervosismo prévios foram desvanecendo em mim. Desde o

início me senti acolhido pela escola e pelos meus colegas Professores Estagiários (PE). Relativamente à PC, cedo me apercebi que esta tinha um ritmo de trabalho acelerado e exigente mas olhando para o panorama geral acho que eu e os meus colegas tivemos muita sorte por termos sido colocados com esta PC. Foi uma professora que nos fez ter uma visão diferente do potencial da EF e que deu especial importância a algumas características de um docente. De acordo com a nossa PC, um docente deve ser inconformado e nunca cristalizado, ou seja, deve sempre procurar sair da zona de conforto e procurar sempre por se manter atualizado em relação a tudo que diz respeito esta profissão. Ainda de acordo com a mesma, um docente deve também ser um apaixonado por aquilo que faz e por último, mas igualmente importante, deve sempre ter uma visão reflexiva e crítica sobre tudo.

Relativamente aos colegas do NE desde o início desta aventura que criámos uma boa amizade, o que facilitou as relações profissionais. Estes também tiveram um papel fundamental durante o estágio, onde servimos de motivação e apoio mútuo ao longo do processo, quase como sendo família.

Outro aspeto diz respeito à minha vontade em ser professor porque apesar de gostar de desporto e de trabalhar com crianças e jovens, nunca foi algo que me cativasse muito, embora com o início desta PES essa ideia se tenha desenvolvido dentro de mim com o decurso desta experiência onde me apercebi melhor do impacto que a EF e um professor de EF pode ter na vida de um aluno. Olhando para trás, mudei a minha conceção inicial sobre esta profissão, tendo agora a certeza que é a profissão que quero exercer na minha vida.

Embora esta experiência seja enriquecedora, é também muito exigente. A gestão da turma, a adaptação dos planos de aula à diversidade dos alunos, a imprevisibilidade das aulas práticas e as exigências burocráticas do estágio exigem uma capacidade de adaptação e resiliência que só a experiência proporciona. Percebo que ensinar vai muito além de dominar os conteúdos, envolve saber comunicar, motivar, observar, refletir e reajustar estratégias de forma contínua.

Com o decorrer desta experiência, comecei a perceber que o estágio não é apenas um momento de aplicação de conhecimentos, mas sim um processo de autodescoberta e crescimento profissional. Aprendi a refletir sobre a minha prática, a valorizar a

importância da preparação das aulas, a adaptar estratégias consoante as necessidades dos alunos e, acima de tudo, a manter uma atitude positiva perante as dificuldades.

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

De acordo com as orientações da PES, a área 1 abrange a concepção, o planeamento, a implementação e a avaliação do processo de ensino. O seu principal propósito é desenvolver uma estratégia de intervenção assente em objetivos pedagógicos, alinhados com o conhecimento científico e didático da EF, garantindo assim a eficácia do processo de ensino-aprendizagem ao longo das aulas. De forma geral, esta área traduz um compromisso com a qualidade e a excelência no ensino da EF, procurando não só a transmissão de saberes e competências, mas também o desenvolvimento global dos alunos, preparando-os para adotarem um estilo de vida ativo e saudável.

A PES, inserida no EP, decorreu num contexto distinto daquele que habitualmente caracteriza o estágio pedagógico na formação de professores. Os quatro EEs pertencentes ao Núcleo 1 tinham à sua disposição apenas três turmas, o que impossibilitava a atribuição de uma turma a cada elemento, como é prática comum.

Perante esta circunstância, foi implementado um sistema de rotatividade (roulement), através do qual cada estagiário assumia a lecionação de uma determinada turma durante uma semana, transitando para outra na semana seguinte e, posteriormente, para a terceira turma. Desta forma, todos os estagiários tiveram a oportunidade de contactar e intervir pedagogicamente em todas as turmas atribuídas ao núcleo.

O estagiário que, em cada semana, não tinha uma turma sob a sua responsabilidade direta ficava encarregado da observação das aulas dos colegas e da elaboração das respetivas reflexões pedagógicas. Esta organização específica do estágio encontra-se descrita com maior detalhe na Área 3 do presente relatório. Para efeitos de simplificação refiro as três turmas da EC como Turmas Residentes (TR) e as turmas de 2º e 3º Ciclos, como Turmas Partilhadas (TP).

4.1. Concepção do ensino em Educação Física

“A disciplina de EF é uma forma específica da relação do sistema educativo com o corpo. Dito de outro modo, é a disciplina que traduz a maneira como o sistema educativo olha o corpo, como o observa sob a perspetiva da sua possível importância educativa.” (Bento et al., 1999)

4.1.1. Uma perspetiva sobre a conceção da Educação Física: fundamentos conceptuais e enquadramento curricular

A EF, enquanto disciplina integrante do currículo educativo nacional, assume um papel determinante na formação integral dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento das dimensões física, cognitiva, emocional, social e moral do ser humano (Farias et al., 2020). A sua presença no sistema educativo encontra-se amplamente legitimada pelo reconhecimento de que a educação não se restringe exclusivamente à transmissão de conhecimentos desportivos, devendo igualmente contemplar o desenvolvimento corporal, relacional e comportamental dos alunos, numa perspetiva holística e humanista da educação (Green, 2008).

Numa sociedade marcada pelo sedentarismo, pela crescente digitalização e pela diminuição dos níveis de atividade física entre os jovens, a EF assume uma relevância acrescida enquanto promotora de hábitos de vida saudáveis, literacia motora e desenvolvimento humano integral. Num contexto social marcado por um aparente decréscimo de comportamentos pró-sociais, como a entreajuda, o respeito pelo outro, a cooperação e o exercício de uma cidadania ativa, a EF assume um papel cada vez mais relevante na formação de alunos socialmente responsáveis. Neste âmbito, a EF distingue-se pelo seu potencial educativo, uma vez que proporciona situações autênticas de interação, cooperação, resolução de conflitos e trabalho em equipa, promovendo competências sociais que transcendem o contexto desportivo (Li & Shao, 2022). A evidência científica demonstra que a participação em atividades físicas e desportivas estruturadas favorece o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, como ajudar, partilhar, cooperar e respeitar os outros, contribuindo igualmente para o desenvolvimento de competências de comunicação, responsabilidade e convivência democrática (Li & Shao, 2022). Assim, mais do que ensinar técnicas e modalidades, a EF deve constituir um espaço privilegiado para a formação de cidadãos capazes de viver e agir em sociedade de forma ética, cooperativa e solidária. Neste sentido, a EF deve ser compreendida como uma área disciplinar que transcende a mera prática desportiva ou o aperfeiçoamento motor, constituindo-se como um espaço pedagógico orientado para a educação do corpo e do movimento, capaz de promover aprendizagens significativas e transferíveis para diferentes contextos da vida (Bento, 2003).

A existência da EF no currículo educativo nacional justifica-se, assim, pela sua capacidade de educar o aluno na sua totalidade e assumir-se como uma disciplina promotora de uma formação plena do ser humano. Conforme defendem Bailey et al., (2009), os benefícios da EF ultrapassam a dimensão físico-motora, repercutindo-se igualmente nos domínios cognitivo, social e psicológico.

Segundo, Crum (1993) e Beni et al., (2017) a EF contemporânea deve preparar os jovens para uma participação autónoma, crítica e esclarecida na cultura do movimento defendendo que as experiências significativas em EF resultam da combinação de fatores como a interação social, o desafio, a diversão, a competência motora e a relevância pessoal das aprendizagens, contribuindo para um maior envolvimento dos alunos e para uma relação positiva com a atividade física ao longo da vida.

Numa perspetiva holística, integral e integrada, a EF deve promover o desenvolvimento do aluno nas suas diferentes dimensões: motora, cognitiva, afetiva e social, não se restringindo à aprendizagem técnica das modalidades ou à melhoria da aptidão física. Esta conceção aproxima-se do conceito de literacia física, entendido como a motivação, confiança, competência física, conhecimento e compreensão necessários para valorizar e assumir responsabilidade pela participação em atividades físicas ao longo da vida (Whitehead, 2010). Assim, a EF deve contribuir para formar alunos capazes de se envolverem de forma autónoma, consciente e positiva na prática física, desenvolvendo uma disposição duradoura para estilos de vida ativo

Nesta linha de pensamento, a EF assume um papel essencial na promoção do desenvolvimento dos domínios do saber, saber fazer e saber estar, contribuindo simultaneamente para a aquisição de competências nos diferentes níveis da aprendizagem. No domínio do saber, os alunos desenvolvem conhecimentos relacionados com a atividade física, aptidão física, saúde, regras das modalidades, princípios técnico-táticos, segurança e cultura desportiva. No domínio do saber fazer, promovem-se capacidades motoras, coordenativas e condicionais, permitindo aos alunos desenvolver competências técnicas e táticas, melhorar a sua aptidão física e aumentar a sua competência motora. Já no domínio do saber estar, assume especial relevância o desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos socialmente adequados, como o respeito pelos colegas e professores, responsabilidade, autonomia, fair play, empatia, cooperação e capacidade de trabalho em equipa (Mesquita & Rosado, 2011).

Neste enquadramento, a EF apresenta um contributo singular para a concretização do desenvolvimento integral dos alunos preconizado pelo sistema educativo português. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) constitui atualmente um documento orientador essencial, estabelecendo princípios, visão e competências-chave que devem ser promovidas ao longo da escolaridade obrigatória. Entre estas competências destacam-se o desenvolvimento pessoal e autonomia, o relacionamento interpessoal, o bem-estar, saúde e ambiente, a sensibilidade estética e artística, bem como a responsabilidade e integridade (Martins et al, 2017).

Paralelamente, as Aprendizagens Essenciais (AE) da disciplina de EF reforçam esta perspetiva, estabelecendo objetivos de aprendizagem assentes em três domínios fundamentais: Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos (Silva & Dinis, 2025). O domínio das Atividades Físicas visa desenvolver competências motoras e técnico-táticas através de diferentes matérias, nomeadamente jogos desportivos coletivos, ginástica, atletismo, dança e atividades alternativas. O domínio da Aptidão Física procura desenvolver capacidades motoras associadas à saúde, recorrendo, entre outros instrumentos, ao programa FITescola. Já o domínio dos Conhecimentos pretende fomentar uma compreensão mais aprofundada acerca da atividade física, saúde, estilos de vida saudáveis e cultura desportiva.

Por sua vez, os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) defendem uma Educação Física inclusiva, adaptada às características dos alunos e promotora de uma formação multilateral e eclética, valorizando a participação, a progressão individual e a construção de aprendizagens significativas (Jacinto et al., 2001).

Relativamente às diretrizes particulares da EC, a prática pedagógica desenvolvida durante a PES procurou respeitar os princípios orientadores do Projeto Educativo (Aefh, 2022) da instituição, alinhando-se com objetivos relacionados com a inclusão, promoção do sucesso educativo, cidadania ativa, responsabilidade, autonomia e desenvolvimento integral dos alunos. Num contexto de ensino secundário, a disciplina assume particular relevância, considerando o período de desenvolvimento biopsicossocial vivido pelos jovens, marcado pela construção da identidade, desenvolvimento da autonomia e consolidação de hábitos de vida.

Tal como defendem Bento e Mesquita, (2009) a crescente heterogeneidade presente nas escolas exige práticas pedagógicas ajustadas à diversidade dos contextos e

dos alunos, tornando essencial que o professor desenvolva estratégias promotoras de equidade e participação efetiva.

4.1.2. O papel do professor como impulsionador

Tendo em conta este panorama multidimensional, o aluno é convocado a assumir um papel central e ativo no processo de ensino-aprendizagem. A perspectiva atual da EF afasta-se de modelos tradicionais centrados exclusivamente no professor, valorizando práticas pedagógicas onde o aluno participa de forma crítica, reflexiva e autónoma. Como defendem Stylianou et al., (2013), a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando os alunos são envolvidos ativamente no processo, construindo conhecimento através da experiência, interação social e resolução de problemas.

Neste enquadramento, o papel do professor de EF assume particular relevância. O professor não deve limitar-se ao papel de transmissor de conteúdos, mas assumir-se enquanto mediador pedagógico, facilitador da aprendizagem e impulsionador do desenvolvimento integral dos alunos (Farias & Mesquita, 2024). Como refere Bento (2008), “os professores são os mais afortunados e bem-aventurados, entre todos aqueles que trabalham”, uma vez que possuem a capacidade de influenciar positivamente trajetórias de vida. Assim, compete ao professor criar ambientes de aprendizagem positivos, inclusivos, seguros e pedagogicamente significativos, adaptando estratégias às características individuais dos alunos e promovendo aprendizagens contextualizadas e relevantes. Segundo Gouveia et al., (2022), o professor de EF deve igualmente assumir-se como um modelo de referência na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis, influenciando positivamente atitudes, comportamentos e perceções dos alunos relativamente à atividade física. Tal implica um exercício pedagógico assente no rigor científico, planeamento, capacidade reflexiva e adaptação constante às exigências do contexto educativo. No entanto, reconheço que nem sempre foi possível concretizar plenamente todas as intenções pedagógicas idealizadas. A heterogeneidade das turmas, os diferentes níveis de motivação e competência motora, as limitações temporais, os constrangimentos espaciais e a necessidade de reajustamento constante do planeamento constituíram desafios significativos durante a prática pedagógica. Esta realidade levou-me a compreender que o processo de ensino-aprendizagem exige flexibilidade, capacidade de adaptação e reflexão contínua sobre a prática, ajustando estratégias às reais necessidades dos alunos. Ainda assim, como descrito na Realização da Prática (ver ponto

4.3.), considero que foi possível promover experiências de aprendizagem significativas, contribuindo para o desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo dos alunos, bem como para uma maior valorização da atividade física enquanto elemento fundamental para a saúde e qualidade de vida. Assim, entendo a EF como uma disciplina indispensável no currículo educativo nacional, não apenas pela promoção do desenvolvimento físico, mas sobretudo pela sua capacidade de educar para a vida, formando indivíduos mais autônomos, responsáveis, saudáveis e socialmente conscientes.

4.2. Planejamento

“A eficácia do processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, o potencial de desenvolvimento do aprendiz encontra-se altamente dependente do planejamento que o discente realiza.”. Planejar consiste em estabelecer um conjunto as intenções daquilo que se pretende realizar, como deve ser realizado e quem é que o deve efetuar (Farias & Mesquita, 2024).

O planejamento deve resultar da articulação entre objetivos de aprendizagem, conteúdos, estratégias metodológicas e formas de organização, ajustando-se às características dos alunos e às exigências do contexto de ensino (Nancy, 2015).

4.2.1. Planejamento anual

Iniciei o ano letivo, em conjunto com os meus colegas EEs e a PC, na primeira semana de setembro, onde reunimos com o objetivo de compreender todas as logísticas fundamentais associadas para iniciar o ano escolar. O acesso ao roulement de instalações (Anexo 5), como já referido, foi crucial para iniciar a organização do planejamento anual. Para a aula de apresentação, elaboramos um inquérito através da ferramenta *Google Forms* (Anexo 6). Na categoria dedicada às especificidades da disciplina, procuramos compreender as preferências e interesses dos alunos relativamente às modalidades que iriam constar na sua avaliação final de ano. Desta forma, os alunos teriam de escolher duas modalidades coletivas (Futsal, Basquetebol, Andebol ou Voleibol), escolher entre ginástica ou atletismo, escolher um tipo de dança (Dança, Tradicional ou Social) e escolher duas de três modalidades alternativas (Orientação, Lutas ou Badminton). Esta informação também nos permitiu perceber o número de aulas que iríamos lecionar de cada modalidade, por exemplo, se os alunos de uma turma não escolhessem andebol, seria uma modalidade que não iria ser abordada. Após a recolha e análise dos dados obtidos,

recolhemos informação mais precisa sobre as turmas o que facilitou a organização do número de aulas de cada modalidade.

Assim, observamos uma grande variabilidade nas preferências de cada turma, o que exigiu uma estruturação cuidada das atividades e a inclusão das diferentes modalidades referidas, para que fosse possível dar resposta ao interesse dos alunos. Com base nesta informação e nos documentos referidos, estruturamos o plano anual. Considerando todas as condições existentes e após a análise da estrutura organizativa disponível para a leção da disciplina, optamos por dar, na maioria das modalidades, o modelo de prática distribuída. Algumas modalidades como a Ginástica, o Atletismo e Dança, foram abordadas em etapas, sendo lecionadas de forma transversal ao longo de todo o ano letivo. Devido aos imprevistos associados ao contexto educativo, o plano sofreu algumas alterações ao longo do ano, especialmente nas aulas planeadas para o exterior. Face às condições climáticas adversas, algumas dessas aulas tiveram de ser adaptadas. Estas aulas foram em contexto de sala de aula onde foram trabalhados conteúdos de cultura desportiva previamente selecionados e organizados em apresentações *PowerPoint*, como por exemplo, os temas “Meios e Métodos de Treino”, “Dopagem e Riscos de vida e/ou saúde” e “Lesões e Doenças. As aulas planeadas para o exterior incidiam, maioritariamente, sobre a modalidade de Atletismo. Uma das soluções utilizadas consistiu em, durante as aulas de outras modalidades, criar estações específicas para desenvolver conteúdos de Atletismo. Outra estratégia adotada foi a leção da modalidade dentro do pavilhão, substituindo por uma modalidade coletiva, durante um máximo de duas aulas seguidas.

Durante o ano letivo, devido à realização de várias atividades da comunidade escolar previamente agendadas, não foi possível repor algumas aulas. Nessas UD, os conteúdos foram reajustados em função do número efetivo de aulas disponíveis.

O plano anual consistiu num conjunto de orientações pedagógicas (Anexo 7) que serviram de guia à prática do professor e ajudaram a estruturar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, ao longo do ano letivo, é fundamental manter alguma flexibilidade e capacidade de adaptação, reformulando o planeamento perante os desafios e imprevistos que vão surgindo. Só desta forma se conseguem proporcionar aos alunos aprendizagens relevantes e enriquecedoras, mesmo que nem sempre seja possível concretizar totalmente o que estava inicialmente planeado.

4.2.2. Unidade Didática

O planeamento das Unidades Didáticas (UDs) (Anexo 8), segundo Vickers, (1990) corresponde à organização e estruturação do ensino de uma modalidade ou conteúdo ao longo de um conjunto de aulas, estabelecendo objetivos, conteúdos, progressões, estratégias metodológicas e formas de avaliação. De acordo com o Módulo 4 do MEC, a sua realização deve conter um quadro sinótico com a extensão, sequência e organização metodológica dos conteúdos, identificando fases e funções didáticas de cada aula (Bessa et al., 2022). Cada UD que realizamos foi delineada após a avaliação diagnóstica (AD) (Anexo 9) de cada modalidade o que permitiu aferir o nível dos alunos nos domínios motor, cognitivo e socio-afetivo. Esta informação foi crucial para adequar o processo de ensino-aprendizagem ao contexto específico das turmas e às Aprendizagens Essenciais do 11.º ano. As UD continham quatro categorias transdisciplinares: habilidades motoras, cultura desportiva, condição física e conceitos psicossociais, organizadas nas fases de Introdução (I), Exercitação (E) e Consolidação (C) (Vickers, 1990). Esta estrutura permitiu uma progressão pedagógica coerente dos conteúdos, respeitando o nível inicial dos alunos e promovendo o desenvolvimento gradual das competências previstas. Deste modo, foi possível planejar de forma sistemática a aquisição, aplicação e consolidação das aprendizagens, assegurando uma articulação entre os objetivos, os conteúdos, as estratégias de ensino e os processos de avaliação.

A Natureza evolutiva da Unidade Didática

Relativamente à minha perceção sobre esta parte do planeamento, foi uma questão para a qual senti necessidade de estudar/rever alguns conceitos para poder perceber melhor a mesma. Durante a minha licenciatura, este foi um tema pouco abordado devido à vertente do curso ser um pouco diferente em relação ao mestrado de ensino, ou seja, antes de ingressar no mestrado, pouco ou nada tinha ouvido falar sobre este tema. No primeiro ano do mestrado, apesar da importância de o planeamento ter sido abordado em várias Unidades Curriculares (UC) continuei sem possuir grandes conhecimentos acerca de UD's. O meu conhecimento sobre esta área apenas foi se desenvolvendo ao longo do segundo semestre onde em conjunto com os meus colegas de turma, ia elaborando planos de aulas ou UD's, embora tenha sentido que aprendi mais sobre esta área após o início do estágio com os meus colegas EEs e a PC. A elaboração de um Modelo de Estrutura de

Conhecimentos (MEC), aquando da visita do PO, ajudou-me a desenvolver o conhecimento e a reforçar a importância do planeamento nesta profissão.

A elaboração das UD's assumiu um papel central no planeamento do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, Bossle, (2002) refere que o planeamento constitui um elemento fundamental da prática docente, permitindo organizar e orientar as aprendizagens de forma coerente com os objetivos estabelecidos. Assim, as UD's possibilitaram estruturar os conteúdos, estratégias e formas de avaliação, promovendo uma progressão pedagógica adequada às características dos alunos.

Durante a PES, em NE, fomos elaborando as UD's no início da lecionação de cada modalidade, depois da AD. Ao longo da implementação das UD's, fomos ajustando o planeamento, sempre com base na reflexão contínua sobre a prática. Na maioria das modalidades, os reajustes justificam-se com a ausência de progresso esperado por parte dos alunos, à ausência de aspetos técnicos e táticos base de uma modalidade ou a diminuição do número de aulas, o que nos levou a simplificar os conteúdos e aplicar tarefas mais simples de forma a permitir aos alunos adquirir aspetos base de uma determinada modalidade. Em modalidades como o futsal ou voleibol, em que as dificuldades foram mais evidentes, tivemos de colocar mais aulas de exercitação de aspetos que são considerados fundamentais de cada modalidade para promover uma aprendizagem significativa e ajustada ao nível de cada aluno, sempre com tarefas de complexidades diferentes em função do nível do aluno.

Relativamente à unidade didática de basquetebol, esta foi alterada devido ao reduzido número de aulas no 3º período. Os eventos e atividades escolares e o roulement dos espaços que não foram favoráveis, foram fatores que levaram ao encurtamento da UD desta modalidade, sendo apenas lecionadas 4 aulas para cada turma. Este fator que deu origem a reajustes da rotatividade dos espaços de prática, levou, por vezes, a interrupções de duas ou mais semanas numa modalidade. Esta descontinuidade exigiu momentos de recuperação e reforço dos conteúdos de aulas anteriores

Estas decisões pedagógicas foram sempre tomadas e partilhadas em contexto de NE e com a PC, cujas opiniões contribuíram para validar e melhorar os reajustes. Ao longo do ano fui percebendo que o planeamento é uma base flexível que deve ser reajustada em função da realidade das aulas. O conhecimento progressivo do ritmo de

aprendizagem dos alunos, tanto individual como coletivo, aspeto que sempre foi falado em reunião de NE, também nos permitiu ajustar as estratégias.

A UD de ginástica, visto ter sido uma modalidade abordada ao longo do ano, foi mais acessível qualquer alteração necessária, fosse relativo aos conteúdos a abordar ou relativo ao número de aulas. Para esta modalidade criámos uma UD (Anexo 10) com conteúdos de ginástica de solo e acrobática, seleccionados de acordo com aquilo que eram as aprendizagens essenciais e os nossos objetivos para a modalidade.

Outro aspeto particular da nossa prática, foi relativo aos diferentes níveis de habilidades dos alunos dentro da mesma turma, que levou a um reajuste na elaboração da UD numa modalidade específica.

Relativamente à modalidade de voleibol, esta foi a mais difícil de planificar a UD. Após realizarmos a avaliação diagnóstica verificamos que, nas três turmas, os alunos se encontravam em diferentes níveis de aprendizagem o que dificultou a construção de uma UD. A solução encontrada foi realizar uma UD para cada nível de aprendizagem, assim como nas aulas desta modalidade a inclusão de exercícios ajustados ao nível dos alunos.

No final deste processo de planeamento, reconheço que o planeamento das UD's é essencial para orientar os objetivos e as aprendizagens que se pretendem desenvolver. Contudo, a sua eficácia depende da capacidade de ser ajustado continuamente, garantindo um processo de ensino-aprendizagem verdadeiramente centrado no aluno (Coutinho et al., 2024).

4.2.4. Plano de aula

O plano de aula (PA) é o último nível referente ao planeamento das aulas de EF. Deve ser desenvolvido de forma coerente com um conjunto de intenções expostas na UD e implica o desenvolvimento específico e organizado dos propósitos a serem realizados no processo de instrução de uma aula (Rink, 1993). Este serve como um guião para o professor sobre os propósitos do que pretende realizar no contexto real de aula, descrevendo as situações de aprendizagem que pretendemos que o aluno desenvolva com sucesso (Mesquita, 2005). Deste modo, deve ser claro, objetivo e apresentar a informação de forma concisa e explícita, simplificando a sua rápida compreensão por parte do professor.

Em colaboração com o NE e a PC, desenvolvemos e construímos um plano de aula que achamos ser o mais adequado à nossa prática pedagógica (Anexo 11). Depois de

debater o que considerávamos essencial incluir num plano de aula, criamos um plano de aula baseado nas diretrizes que são apresentadas por Vickers, (1990). Começamos por organizar o cabeçalho, que englobava a modalidade a ser abordada, o número da aula e o número total de aulas dessa modalidade, a turma, o número de alunos da turma, o material necessário, a data, o espaço disponível para a prática, o horário da aula, o tempo de duração da aula, a função didática e os objetivos da aula nas categorias das habilidades motoras, condição física, cultura desportiva e conceitos psicossociais. Para termos uma forma mais fácil de identificar a modalidade, decidimos colocar uma imagem referente à modalidade. A aula estava estruturada em três partes: inicial, fundamental e final e, desta forma, construímos o plano de aula onde em cada parte, tínhamos de descrever o tempo de duração do exercício, o conteúdo a desenvolver no exercício, os objetivos específicos do exercício, a situação de aprendizagem que descreve o exercício e a forma como o mesmo está organizado e os critérios de êxito ou componentes críticas, que detalhavam os comportamentos que os alunos deveriam dominar e realizar em cada conteúdo. No final do documento existe um espaço designado para os anexos, como *fichas de observação* ou *skills cards*.

Em suma, a criação de um modelo base um plano de aula é fundamental na organização de um professor e na melhoria da qualidade das aulas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

4.3 Realização da prática

“A Educação não é um processo linear, nem uma realidade simples, homogênea, uniforme, redutível ou conformista; está aberta a imprevistos, a acasos, roturas e desarmonias, a momentos únicos e fugazes.” (Bento, 2012)

O começo do ano letivo e, consequentemente, da PES, foi um momento bastante marcante, com um infindável rol de sentimentos e emoções em turbilhão, impulsionados pela ansiedade e pelo entusiasmo. No início desta experiência, existiram alguns percalços “pedagógicos”¹

Como é normal em todos os trabalhos, enfrentamos, como núcleo de estágio e turmas, os nossos próprios obstáculos. Na seguinte tabela (Anexo 12), são apresentadas

¹ Pedagógicos no sentido de desenvolver tanto a ação do professor e os objetivos de aprendizagem dos alunos.

as modalidades lecionadas em cada período para as TRs e para as TPs, as dificuldades sentidas, os modelos e estilos de ensino que implementámos e as estratégias que recorremos para minimizar os problemas e colmatar as dificuldades enquanto professor, enriquecendo mais a aprendizagem dos alunos e a nossa enquanto docentes.

4.3.1. Perspetiva global sobre as problemáticas e elementos da prática pedagógica

No início da PES, não demoraram a surgir os primeiros problemas e desafios; contudo, esse contacto direto com a realidade escolar representou também uma importante oportunidade de crescimento e maturação. Com dedicação e paciência, procurei compreender as causas dos obstáculos, ajustando as estratégias pedagógicas de acordo com cada situação. A superação dessas dificuldades revelou-se um processo contínuo de aprendizagem, no qual o diálogo e a partilha de conhecimentos e perspetivas com a PC ajudaram a clarificar os desafios e a construir uma melhor compreensão.

Durante o 1º período, a minha intervenção pedagógica incidiu sobre 3 modalidades, três individuais e uma coletiva: atletismo, ginástica, badminton e futsal, respetivamente. No 2º período, foram três individuais e uma coletiva: atletismo, ginástica, dança e voleibol, respetivamente. Por último, no 3º período lecionei três modalidades individuais: ginástica, dança e lutas.

4.3.2. Dimensão instrucional: Fatores de eficácia do ensino

Gestão da Aula

A gestão de aula, a gestão do tempo de aula, o clima proporcionado aos alunos, a participação dos alunos e a criação de um ambiente positivo para aprendizagem são fatores importantes para conseguir alcançar a eficácia no processo ensino-aprendizagem (Mesquita & Coutinho, 2021). Na primeira aula, de apresentação, foi essencial transmitir aos alunos um conjunto de regras e princípios para que pudessemos estabelecer rotinas. Um fator que nos ajudou nesta questão diz respeito às turmas já estarem habituadas a PE e ao cumprimento de determinadas regras. Nesta primeira aula apresentamos as regras que seriam essenciais para o bom funcionamento das aulas como as questões do material, pontualidade ou assiduidade.

Os alunos que se encontravam impossibilitados de participar ativamente na aula por motivos pertinentes assumiram, ao longo das aulas, diferentes funções como observação e correção dos seus colegas nos diferentes exercícios, fornecimento de

feedbacks, assumiram a função de árbitro (Anexo 13), capitães e treinadores em situação de jogos, controlavam os tempos e a rotação das estações e ficavam, ainda, responsáveis pela recolha dos dados nas diferentes tarefas parcelares. Além disto, no final da aula, os mesmos que não participavam ativamente na aula ajudavam na recolha do material e para ter a certeza de que os alunos se empenhavam nas diferentes funções, também no final da mesma, realizávamos perguntas sobre o que observaram, o que correu menos bem e o que podíamos melhorar, dando assim “significado” ao trabalho dos alunos e integrando-os no processo de aprendizagem² (Uma aluna, durante o segundo período apresentou um atestado médico por um período prolongado). No início da prática, visto que não tínhamos uma turma própria para cada PE, mas sim três turmas para os quatro, começamos por participar todos nas aulas, dividindo as tarefas onde cada um assumia uma parte da aula com o objetivo de realizar um “desmame” até ser um professor a dar a aula. Nesta fase da PES a gestão da aula não representava nenhum desafio pois tínhamos os colegas como suporte dentro da aula para minimizar qualquer irregularidade ocorrida. Após algumas aulas passamos a ser dois a lecionar em vez dos quatro. Por esta altura começaram a surgir algumas questões associadas à gestão da aula, por exemplo, um par de professores foi mais eficaz na organização e montagem prévia do material do que o outro o que facilitou a fluidez das aulas. Por fim passou a ser apenas um professor a lecionar uma aula. Foi nesta altura que criamos o nosso roulement (anexo 14) onde cada um lecionava as aulas de uma turma durante uma semana, na seguinte era responsável por outra, até ser a sua vez de ficar “de fora”, ficando, nessa semana, responsável pelas observações das aulas dos colegas. Uma dificuldade sentida no início da lecionação das aulas sozinho, foi a gestão do tempo de aula e de cada tarefa. Este problema devia-se muito ao número de tarefas nas aulas o que originou que a minha prática se focasse mais na gestão da aula e menos com os conteúdos de cada tarefa. Uma solução para este problema passou por diminuir o número de tarefas nas aulas e inclusive colocar tarefas parcelares que não precisassem de uma presença maior que a tarefa principal de forma a poder modelar os alunos do exercício principal. No início da minha PES também senti dificuldade na gestão dos alunos que não realizavam aula prática. Apesar de termos definido em reunião de NE com a PC que estes alunos teriam de realizar uma tarefa de observação, ou um relatório

² Foi proposta a elaboração de um trabalho sobre os Jogos Olímpicos de Inverno de 2026, com o apoio do Comité Olímpico de Portugal com vista à sua avaliação.

de aula, ou eventualmente fazer o papel de árbitro/treinador durante a aula, tive dificuldade em acompanhar os seus trabalhos durante as aulas, por estar focado nas tarefas principais da aula, inclusive tive dificuldade a dar significado ao seu trabalho de aula para que estes também se sentissem parte do processo ensino-aprendizagem. Uma estratégia que me ajudou nesta questão foi a participação na criação de tarefas parcelares ou de observação mais lúdicas com transferência para a modalidade lecionada, por exemplo, a realização de um bingo com critérios de observação (anexo 15) e o preenchimento de crucigramas como palavras sopa de letras ou cruzadas (anexo 16 e 17, respetivamente), nas modalidades de badminton ou futsal, que ao longo das aulas fui acompanhando de forma crescente, o que também facilitou no questionamento do final de aula a esses alunos.

Instrução e Feedback pedagógico

Rink, (2010) afirma que uma comunicação clara da informação e dos conteúdos a aprender é capaz de direcionar mais facilmente a atenção dos alunos para os pontos-chave do desempenho das tarefas de aprendizagem. Ao longo da minha PES, as minhas competências no processo da instrução foram evoluindo. Apesar de já ter alguma experiência na área do treino desportivo e do fitness, nunca foi uma questão bem consolidada na minha prática profissional. Uma dificuldade inicial minha dizia respeito ao tempo utilizado na transmissão e na quantidade de informação, com o objetivo de que os alunos percebessem bem os exercícios, o que, conseqüentemente, levava à perda de tempo de prática, e alguns alunos mantinham as suas dificuldades na compreensão da tarefa. Uma estratégia que utilizei para resolver este problema foi a utilização de palavras-chave na explicação dos exercícios que permitisse aos alunos perceber a sua dinâmica e durante a prática do mesmo dar feedback corretivo aos alunos. Esta estratégia permitiu-me desenvolver a questão da transmissão de informação, não só na minha PES, mas também no treino desportivo e na área do fitness. Progressivamente, comecei a utilizar um aluno na apresentação de tarefas, assim como explicar ao mesmo tempo que eu ou o aluno demonstramos de forma a poupar tempo e ser mais fácil a perceção por parte dos alunos. Outra estratégia diz respeito aos alunos que chegavam mais cedo à aula, onde aproveitava para lhes apresentar determinado exercício e usá-los, posteriormente como exemplo para os colegas. Outra estratégia de demonstração está relacionada com os alunos que me davam mais garantias em cada modalidade para exemplificar, onde

aproveitava para reforçar alguns critérios fundamentais ao longo da sua exemplificação. Esta solução contribuiu para uma redução do tempo perdido, um aumento do tempo útil da aula e uma maior eficiência na gestão da aula. Outro aspeto que consolidei na minha prática, desde cedo, diz respeito à gestão dos espaços equipamentos, nomeadamente, a preparação e organização da aula como a criação prévia de grupos de alunos ou organização do material dos exercícios, ou seja, permitindo economizar tempo entre transições de tarefas, inclusive diminuir o tempo de transmissão de informação, aumentando o tempo útil da aula.

Relativamente ao feedback pedagógico, senti dificuldades ao longo da minha PES, na aplicação de feedback em algumas modalidades como ginástica, voleibol ou badminton, por serem modalidades que não tinha tantos conhecimentos. Durante a lecionação de aulas destas modalidades era difícil para mim observar o erro e corrigi-lo devido a não estar tão à vontade com as mesmas. Aquando da lecionação destas modalidades senti a necessidade de rever e estudar os seus conteúdos para me facilitar a observação do erro e atribuir feedbacks corretamente aos alunos. Em modalidades como ginástica, atletismo ou basquetebol, a criação de um reportório digital (Anexo 18) com conteúdos técnicos das modalidades ajudou neste processo de desenvolvimento técnico dos alunos, onde os mesmos tinham acesso e observavam e replicavam. O ciclo de feedback sempre foi uma prática bem vinculada na minha lecionação. Apesar de algumas dificuldades na informação corretiva, em determinadas situações, sempre procurei ajudar o aluno, fazendo-o perceber o erro e aprendendo com o mesmo, garantido sempre que o aluno experimenta após o meu feedback. No início, o meu feedback era maioritariamente centrado na correção do erro. Contudo, à medida que fui refletindo sobre a minha prática e desenvolvendo a capacidade de observação, comecei a integrar também estratégias de questionamento e feedback mais orientado para o pensamento autónomo dos alunos. Por exemplo, no badminton, onde os alunos não tinham intencionalidade nos batimentos para pontuar no jogo, questionava “Onde está o teu adversário, perto ou longe da rede? Para onde deves responder ao batimento dele? Qual deve ser a trajetória desse batimento?”. Este tipo de abordagem fomentava a autorreflexão e levava os alunos a reconhecer por si próprios o que estava em falta na execução. E pelo contrário, os alunos desmotivavam se estivessem sempre a ouvir o seu nome associado a correções técnicas, então também passei a dosear a quantidade de feedback corretivo aos alunos, por exemplo, em voleibol,

uma aluna não conseguia realizar o serviço por baixo, mas como dei demasiada informação a aluna acabou por desmotivar, ou seja, nas aulas seguintes fui atribuindo apenas um critério de cada vez à aluna e reforçando positivamente caso ela fosse bem sucedida de forma a poder evoluir na execução daquele elemento técnico.

Numa perspetiva global, ao longo da PES, compreendi que a demonstração e a exposição são elementos fundamentais para que os alunos percebam com clareza o que é esperado em cada tarefa. A demonstração, revela-se uma ferramenta eficaz ao proporcionar um impacto visual que facilita a compreensão e a execução das ações motoras por parte dos alunos (Farias, 2023).

4.3.3. Modelos pedagógicos: ferramentas de realização de objetivos educativos diversificados

Mapeamento global dos modelos pedagógicos utilizados ao longo da Prática de Ensino Supervisionada

Em função da ambição de abraçar uma conceção de ensino centrado nos alunos (ver ponto 4.1) torna-se fundamental operacionalizar a mesma, utilizando modelos pedagógicos como estratégia para alcançar os objetivos educativos.

O grande desígnio foi, 1) envolver mais os alunos na ideia de um desenvolvimento holístico assim como multidimensional; 2) Recorrer a elementos críticos dos modelos; 3) aplicá-lo com flexibilidade e de forma responsiva aos objetivos a desenvolver em cada momento e atendendo a prontidão, às competências do estagiário, ou seja, se já consegue aplicar o modelo e dos alunos (Farias et al., 2026). Desta forma, foi necessário adotar diferentes abordagens pedagógicas nas várias modalidades, de modo a promover a participação ativa dos alunos nas aulas e incentivar uma responsabilização progressiva. Pretendeu-se também criar um espaço que favorecesse a partilha de aprendizagens em grupo, bem como estimular a autonomia através de contextos ricos e desafiadores, tanto para os alunos como para nós professores estagiários.

Assim sendo, os modelos pedagógicos foram uma ferramenta pedagógica que implementámos no decorrer da nossa PES durante a lecionação das diferentes modalidades. Segundo Graça e Mesquita, (2007), um modelo de ensino oferece uma estrutura organizada e consistente para o ensino dos jogos desportivos coletivos. Segundo os autores anteriormente referidos, os modelos distinguem-se tanto pela sua quantidade

como pela qualidade que oferecem no processo de aprendizagem. Assim, o nosso recurso a modelos pedagógicos como: AC, MED ou ABJ, basearam-se numa abordagem centrada no aluno, ou seja, podemos dizer que os modelos não são rígidos nem existe um superior aos restantes; em vez disso, cada modelo pode adequar-se melhor a um determinado processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as suas características (Rink, 2001).

Neste sentido, durante o ano letivo, procuramos diversificar a nossa prática pedagógica através da utilização de diferentes modelos tendo como orientação uma postura crítica face às limitações e potencialidades de cada modelo. Esta postura implicou o reconhecimento da importância das necessidades contextuais, garantindo que a intervenção se ajustava às características de cada turma e às exigências de cada UD. Assim sendo, a tabela seguinte sintetiza o mapeamento dos modelos utilizados em cada uma das UD's.

Modelos pedagógicos: teoria, conceção inicial e implementação no contexto real da prática

Na tabela seguinte (Tabela 1) está representado o mapeamento dos modelos pedagógicos utilizados nas modalidades lecionadas durante a PES. O Modelo de Instrução Direta (MID) foi implementado em todas as modalidades. O Modelo de Educação Desportiva (MED) foi aplicado nas modalidades coletivas basquetebol e futsal. Relativamente ao Ensino por pares e ao Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) foram aplicados no futsal e na ginástica/dança. Por último, as duas Abordagens Baseadas no Jogo (ABJ), Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) e Modelo de Jogos Táticos (MJT) foram implementados nas modalidades de voleibol, basquetebol e futsal.

Tabela 1. Mapeamento dos modelos pedagógicos

Modelos pedagógicos Modalidades	MID	Ensino por pares	MED	MAC	ABJ	
					MAPJ	MJT
Voleibol	X				X	X
Basquetebol	X		X			X
Ginástica/Dança	X	X		X		
Atletismo	X					
Andebol	X					
Futsal	X	X	X	X		X
Badminton	X					

Legenda: MID - Modelo de Instrução Direta; MED - Modelo de Educação Desportiva; MAC - Modelo de Aprendizagem Cooperativa;; ABJ – Abordagem Baseada no Jogo; MAPJ - Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo; MJT – Modelo Jogos Táticos;

Controlo do processo e modelação de competências³ de base: Modelo de Instrução Direta

O MID foi uma das predominantes metodologias de ensino que mais influenciou o início do ano letivo e a minha PES. Segundo Metzler, (2011), este modelo destaca-se pelo facto de o professor assumir um papel dominante na tomada de decisões relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, orientando-as para os alunos. Isso resulta num estilo de ensino mais autocrático, prescritivo e com comunicação predominantemente num único sentido.

Inicialmente, antes do minha PES tinha uma perspetiva acerca deste modelo ser muito conservador e que já praticamente não era utilizado por não colocar o aluno com um papel importante no seu processo ensino-aprendizagem. Com o início da PES e com o início da lecionação de algumas modalidades reparei que seria necessário recorrer a este modelo como estratégia para orientar os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem. Em modalidades como atletismo, dança e desportos de combate (judo) foi necessário

³ Competências base de cada modalidade, seja táticas/técnicas, de movimentação ou compreensão do jogo. Todo o tipo de capacidades que o aluno coloca ao serviço em contexto de jogo.

recorrer a este modelo, para dotar os alunos de competências base da modalidade, para, mais tarde, dar espaço aos alunos de explorarem as tarefas de forma mais autónoma. Por exemplo, numa aula de dança tradicional, introduzi alguns passos característicos e de seguida, introduzi a “*roda de casino*” permitindo aos alunos, numa fase posterior, escolherem os passos que quisessem realizar. Relativamente aos desportos de combate, recorremos a este modelo para garantir um controlo rigoroso da turma, assegurando que os alunos executavam as tarefas de forma correta e segura, prevenindo possíveis lesões. A utilização deste modelo foi evidente sobretudo nas modalidades individuais, onde no caso da ginástica foi fundamental para que os alunos se munissem de conhecimentos base da modalidade, com o intuito de, posteriormente, desenvolverem autonomia para cumprir com os objetivos propostos para a modalidade. Assim, tornou-se indispensável a intervenção e correção contínua do professor, de modo a manter os alunos focados e concentrados nas diferentes atividades das aulas.

A aplicação do MID revelou-se particularmente importante nas fases iniciais da PES, proporcionando uma gestão mais eficaz da aula, bem como um maior controlo e organização do processo de ensino-aprendizagem, especialmente na modalidade de ginástica. Ao longo da sua implementação, foi possível observar uma evolução progressiva dos alunos, refletida no seu nível de envolvimento, participação e aquisição de competências.

Após a sua utilização, compreendi que o MID continua a ser uma estratégia bastante útil e necessária em determinadas modalidades, como atletismo, ginástica ou dança. Percebi que, quando bem aplicado, oferece benefícios a um docente, como anteriormente referido. Verifiquei também que o feedback imediato do professor favorece a correção de erros e a consolidação das competências motoras. Assim, passei a valorizar este modelo não apenas como uma abordagem tradicional, mas como uma ferramenta pedagógica eficaz quando utilizada de forma equilibrada e adequada aos objetivos da aula.

Apesar de tudo, o MID apresenta algumas limitações, nomeadamente o facto de não se adequar de forma igual a todas as matérias de ensino nem responder com a mesma eficácia às necessidades de alunos com diferentes níveis de desempenho. Assim, a sua

utilização deve ser ponderada em função dos objetivos pedagógicos definidos, das características dos conteúdos a lecionar e das especificidades do grupo de alunos⁴.

O MID contribuiu de forma significativa para o cumprimento dos objetivos da Educação Física, especialmente no desenvolvimento do domínio motor. Através de explicações claras, demonstrações corretas e feedback constante, permite aos alunos adquirir e aperfeiçoar habilidades técnicas fundamentais nas diferentes modalidades desportivas. Este modelo é particularmente eficaz na aprendizagem de gestos motores específicos, na correção de erros e na melhoria da coordenação, postura e execução técnica (Gurvitch & Metzler, 2013).

Para além disso, favorece o desenvolvimento da condição física, uma vez que possibilita a realização organizada de exercícios direcionados para capacidades como resistência, força, velocidade e flexibilidade. No domínio cognitivo, ajuda os alunos a compreender regras, conceitos técnicos e princípios básicos das atividades físicas. Ao mesmo tempo, promove hábitos de disciplina, atenção, concentração e respeito pelas orientações do professor. Desta forma, contribui também para a criação de rotinas de prática segura e organizada, essenciais para a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis (Ferraz et al., 2023).

Clima de aprendizagem mais motivador: Modelo de Educação Desportiva

O MED, descrito por Siedentop, (1994), é entendido como uma abordagem que valoriza o papel do desporto na socialização, incentivando a participação ativa dos praticantes na organização das tarefas, tanto nas atividades preparatórias como no próprio jogo. Segundo o mesmo autor, o seu principal objetivo passa pelo desenvolvimento pessoal e social dos alunos, tendo em conta a dimensão humana de cada praticante. Além disso, este modelo favorece aprendizagens em contexto, proporcionando experiências educativas mais ricas, autênticas e significativas nas aulas de EF, contribuindo para a formação de alunos mais cultos, competentes e motivados no domínio desportivo.

O MED organiza o ensino do desporto com base em seis características fundamentais (Siedentop, 2011). 1) as épocas desportivas estruturam a prática ao longo de um período prolongado, permitindo maior continuidade e envolvimento dos alunos. 2) a afiliação promove o sentimento de pertença a uma equipa, reforçando a cooperação e a

⁴ Retirado do documento da UC Didática Geral do Desporto do 1º ano do MEEFEBS.

identidade de grupo. Após a formação das equipas, cada uma assumiu a responsabilidade de escolher um nome para a equipa, uma cor e desenvolver um lema e um grito de equipa, e atribuir diferentes funções entre os seus membros, como por exemplo: treinador, preparador físico ou responsável pelos registos (anexo 19), sendo que os capitães de cada equipa foram escolhidos pelos professores, com base na capacidade de liderança dos alunos. 3) a competição formal, organizada de forma equilibrada e educativa, valorizando o fair-play e o respeito entre participantes, característica esta que esteve presente em todas as aulas entre exercícios e parte final da aula, nos jogos. Com a competição formal pretendeu-se que a participação de todos os alunos fosse favorecida, assim como o desenvolvimento individual que todos os alunos tivessem as mesmas oportunidades de aprendizagem. 4) durante esta fase da aula as substituições dos colegas suplentes eram realizadas pelo capitão de equipa, embora caso o professor observasse alguma desigualdade ou incapacidade do capitão nesta gestão ficava responsável por esta tarefa.

Além disso, o MED inclui a manutenção de registos, como classificações e estatísticas, que ajudam os alunos a acompanhar o seu progresso e o da equipa, tarefa que nem sempre consegui realizar ao longo das aulas, na primeira experiência com o modelo, em futsal no 1º período, devido à incapacidade de gerir todas as tarefas da aula. 5) outra característica é a festividade, que introduz um ambiente motivador e celebrativo nas atividades, tornando a experiência mais significativa (Siedentop et al., 2011). 6) o evento culminante representa o ponto alto da época, onde se concretiza a aprendizagem desenvolvida, reforçando o entusiasmo e o envolvimento dos alunos, evento este realizado nas três turmas.

Numa fase inicial, a minha perceção sobre o MED era que se tratava essencialmente de uma forma diferente de organizar as aulas, baseada em épocas desportivas, equipas estáveis e competição formal. Considerava-o um modelo interessante por aproximar o contexto escolar da realidade desportiva, promovendo maior motivação e envolvimento dos alunos. No entanto, via-o sobretudo como uma estratégia centrada na competição e na dinamização das aulas, sem ter ainda uma noção completa do seu verdadeiro potencial pedagógico.

O MED foi implementado na lecionação de duas modalidades coletivas (futsal e basquetebol, no 1º e 3 períodos, respetivamente) com algumas adaptações. Na

modalidade de futsal, lecionada no 1º período, decidimos, em conjunto com a PC, aplicar este modelo desde o início da UD e com todas as características relativas ao mesmo.

Nesta primeira experiência de implementação deste modelo, foi possível identificar diversos aspetos positivos, bem como algumas limitações que constituíram oportunidades de melhoria para a futura prática profissional. Na aplicação inicial do modelo, na modalidade de futsal, o foco incidiu sobretudo na componente de registo e avaliação, sendo atribuída pontuação em todas as aulas a determinadas tarefas ou exercícios, contribuindo para a classificação final de cada equipa. Contudo, nesta fase inicial, não foi possível envolver os alunos de forma plena em todos os princípios fundamentais do modelo. Apesar de demonstrarem interesse pelo formato competitivo e pela estrutura de campeonato, a adesão às dimensões da festividade e da afiliação revelou-se reduzida.

Relativamente à modalidade de basquetebol decidimos aprofundar outras características do modelo como a afiliação e a festividade. Em todas as aulas foi pontuado um parâmetro diferente, como a afiliação, ou seja, se pelo menos os alunos vestiam camisolas da mesma cor, e a festividade onde eram pontuadas as melhores “claques”, inclusive também a equipa mais empenhada. Nesta segunda experiência, foi então atribuída maior relevância às componentes de festividade e afiliação, verificando-se um aumento significativo do entusiasmo e do envolvimento dos alunos nas aulas. Paralelamente, manteve-se o sistema de pontuação associado às tarefas realizadas nas aulas, passando também a ser valorizados comportamentos como o empenho, a responsabilidade e a autorregulação dos alunos durante o processo de aprendizagem.

No final de ambas as UD's, instalou-se um clima de festividade, onde foram realizados as cerimónias e os rituais de cada equipa, foram atribuídos os prémios de desempenho e de fairplay e foram retiradas fotografias para registar o momento. No seu conjunto, estas características contribuem para uma experiência desportiva mais autêntica, inclusiva e formativa (Farias et al., 2016). A aquisição destes valores, foi crucial para orientar os alunos para o bom jogo, ajudando-os a desenvolver outras habilidades para além do domínio motor, como também no domínio cognitivo, emocional e psicossocial, promovendo assim o desenvolvimento integral de cada aluno (Hastie et al., 2011).

Após a sua aplicação, compreendi que o MED vai muito além da simples organização competitiva. Percebi que valoriza fortemente a responsabilidade, a autonomia e a cooperação entre os alunos, uma vez que cada participante assume diferentes papéis, como jogador, árbitro, treinador ou organizador. Verifiquei também que contribui para o desenvolvimento de competências sociais, sentido de pertença e compromisso com o grupo. Assim, passei a encarar o MED como uma metodologia completa, capaz de promover aprendizagens significativas, inclusão e gosto pela prática desportiva. Contudo, apesar das inúmeras potencialidades pedagógicas deste modelo, a experiência adquirida ao longo da sua aplicação permitiu compreender que a sua implementação nem sempre é adequada a todos os contextos educativos. Nesse sentido, torna-se fundamental considerar previamente as características da turma, os interesses dos alunos e a dinâmica do grupo, de forma a garantir que a sua utilização responda eficazmente às necessidades e objetivos do processo de ensino-aprendizagem.

O MED contribui amplamente para os objetivos da EF, ao proporcionar experiências desportivas próximas da realidade competitiva, mas adaptadas ao contexto escolar. Este modelo promove o desenvolvimento motor através da prática regular, do aperfeiçoamento técnico e da aplicação de competências em situação de jogo. Simultaneamente, desenvolve capacidades físicas como resistência, agilidade e coordenação (Farias et al., 2018).

No domínio cognitivo, os alunos aprofundam conhecimentos sobre regras, táticas, organização de competições e funcionamento das modalidades desportivas. No plano social e afetivo, este modelo tem grande impacto, pois incentiva a responsabilidade, autonomia, liderança, fair play, respeito pelas regras e espírito de equipa. Ao assumirem diferentes papéis, como árbitro, treinador, capitão ou organizador, os alunos tornam-se mais participativos e responsáveis. Além disso, este modelo promove o gosto pelo desporto, a participação ativa e a valorização da prática física regular, contribuindo para a adoção de hábitos saudáveis e para a ocupação positiva dos tempos livres (Farias et al., 2016) (Anexo 20).

Remar para o mesmo lado: Modelo de Aprendizagem Cooperativa

O MAC, organizado na área da EF por Casey e Goodyear, (2015), é um modelo em que os alunos trabalham em grupos diversificados, procurando colaborar entre si para alcançar os objetivos definidos.

Inicialmente, entendia o MAC como uma metodologia baseada essencialmente no trabalho em grupo, onde os alunos colaboravam entre si para realizar tarefas propostas pelo professor. Considerava-o um modelo positivo para promover a entreajuda e melhorar o ambiente da turma, mas tinha algumas dúvidas relativamente à sua eficácia no desenvolvimento individual, uma vez que nem todos os alunos poderiam participar com o mesmo empenho.

Este modelo foi aplicado nas várias unidades didáticas, tanto em modalidades individuais como coletivas, como por exemplo, ginástica e futsal, respetivamente, com o objetivo de incentivar a cooperação e reforçar a valorização social entre os alunos. Assim, no início da lecionação de cada modalidade, organizamos cada turma em pequenos grupos heterogéneos que se mantiveram ao longo de toda a unidade, favorecendo a partilha de conhecimentos e contribuindo para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem de cada aluno. No caso da modalidade de futsal, os alunos com mais experiência e domínio técnico, que foram nomeados capitães de equipa ficaram encarregues de ajudar os colegas com mais dificuldades na aquisição de algumas competências base da modalidade. Ao longo das aulas, o MAC foi uma ferramenta pedagógica implementada sistematicamente nas tarefas parcelares da aula. Estas tarefas tinham como objetivo proporcionar mais tempo de exercitação dos gestos técnicos aos alunos. Um exemplo prático, no futsal, na parte da aula de competição formal, os alunos jogavam em (GR+3 vs 3+GR), ou seja, os alunos suplentes observavam as ações da equipa e preenchiam uma ficha (Anexo 21), onde registavam o número de passes ou número de vezes que os colegas têm a bola, para depois emitirem feedback ao grupo sobre a participação, equitativa ou não, de todos no jogo. Ao longo das aulas, a pedido do professor, foi possível observar diversas vezes, alunos com mais competências na modalidade, a orientar e ajudar os colegas com mais dificuldades, tanto em tarefas de aula ou na competição formal do fim de aula.

Relativamente à modalidade de ginástica, em reunião de NE com a PC, decidimos fundir uma ideia da mesma, ou seja, a criação de um caderno da modalidade (Anexo 22) para cada grupo com registos aula a aula, com uma ideia proposta pelo PO, que consistia na divisão da turma em grupos onde cada aluno seria responsável por se tornar “especialista” numa das categorias da ginástica de solo. Começamos por dividir as turmas em grupos heterogéneos e deixar que, em grupo, os alunos escolhessem uma das

categorias em que se iriam “especializar”: elementos gímnicos, elementos de ligação, elementos de equilíbrio ou de flexibilidade. Após esta escolha e os professores introduzirem elementos de todas as categorias, os alunos dividiam-se consoante a sua especialidade em grupos e aprendiam os elementos da sua categoria, com skill cards dos seus elementos, inclusive com acesso ao reportório digital disponibilizado pelos professores com progressões e as ajudas dos vários elementos da modalidade (Anexo 23), de forma a tornarem-se “especialistas”. Depois deviam regressar ao grupo e explicar aos colegas o que aprenderam, de forma que todos conseguissem fazer elementos de cada categoria para criarem uma coreografia. Ao longo das aulas, usando esta estratégia, fomos nos apercebendo que os alunos não se tornavam “especialistas” de nada e estavam pouco ativos nas aulas. Então, após reflexão conjunta decidimos retirar a particularidade dos especialistas e visto que cada grupo tinha um aluno com mais capacidades na modalidade, o mesmo ficou responsável por orientar os colegas na criação de uma coreografia, tendo em conta as dificuldades de cada um. Após este ajuste, aos alunos, em grupo, foram dando continuidade, aula após aula, às suas coreografias, tanto de ginástica de solo como acrobática. Nas aulas, manteve-se disponível um conjunto de skill cards e um QR code (Anexo 24) com o reportório digital de ajudas nos vários elementos da ginástica de solo que se podiam guiar para ajuda mútua. No fim de cada aula, os alunos eram cobrados, ou seja, apresentavam o que tinham criado da sua coreografia até ao momento, enquanto os restantes grupos observadores atribuíam feedback ao grupo que apresentou (Anexo 25). O papel do professor nestas aulas foi também essencial, servindo de modelador e “guia pela aprendizagem”⁵. Esta adaptação permitiu tornar as aulas de ginástica mais dinâmicas e haver um maior envolvimento dos alunos nas aulas, ou seja, nós professores, ensinamos as bases e fomos guiando o processo, mas os alunos, em conjunto, foram desenvolvendo as suas habilidades ao longo do tempo, tendo o papel principal no seu processo de ensino-aprendizagem.

Depois da sua aplicação, principalmente na modalidade de ginástica, percebi que o MAC vai muito além do simples trabalho em grupo. Compreendi que exige organização, definição de responsabilidades e interdependência positiva entre os elementos, fazendo com que o sucesso individual esteja ligado ao sucesso coletivo.

⁵ Professor deixa de ser transmissor de conhecimentos e assume função de facilitador, orientador e mediador do processo ensino aprendizagem.

Verifiquei que os alunos desenvolvem competências sociais importantes, como comunicação, respeito, liderança e capacidade de resolução de problemas. Além disso, observei maior envolvimento dos alunos, especialmente daqueles que habitualmente participavam menos. Este modelo também foi elucidativo para a importância do professor, como guia dos alunos no seu processo ensino-aprendizagem.

A implementação deste modelo e da estratégia pedagógica adotada nesta modalidade proporcionou aos alunos uma experiência de aprendizagem diferenciada numa modalidade que nem sempre reúne a preferência da generalidade dos alunos. Simultaneamente, permitiu-me desenvolver uma maior confiança e interesse pela leção desta UD, ultrapassando algumas das apreensões que possuía antes do início da PES. Desta forma, passei a considerar este modelo uma abordagem muito enriquecedora, capaz de promover aprendizagens académicas e sociais de forma integrada.

O MAC assume um papel importante no alcance dos objetivos da EF, sobretudo no domínio social e afetivo. Através do trabalho em grupo, os alunos aprendem a cooperar, comunicar, partilhar responsabilidades e respeitar os colegas. Este modelo promove valores essenciais como solidariedade, inclusão, ajuda, empatia e espírito de equipa, criando um ambiente positivo e participativo (Casey e Goodyear, 2015).

No domínio cognitivo, estimula a capacidade de resolução de problemas, tomada de decisão e reflexão conjunta, uma vez que os alunos precisam de dialogar e encontrar soluções em grupo. Ao nível motor, também favorece a aprendizagem, pois os alunos apoiam-se mutuamente e aprendem uns com os outros. Para além disso, reforça a autoestima, a confiança e o sentido de pertença ao grupo. Ao proporcionar experiências positivas na prática física, aumenta a motivação para participar regularmente em atividades físicas e adotar estilos de vida saudáveis (Iglesias et al., 2023).

Abordagem baseadas no jogo: Aprender jogando

As ABJ constituem uma abordagem pedagógica que coloca o jogo no centro do processo de ensino-aprendizagem (Farias, 2025). Ao contrário dos modelos tradicionais, que privilegiam a aprendizagem isolada das habilidades técnicas antes da sua aplicação em contexto de jogo, esta abordagem promove o desenvolvimento integrado das componentes tática, técnica, cognitiva e social, recorrendo a jogos modificados que representam as exigências da modalidade (Harvey & Jarrett, 2014).

Segundo Harvey e Jarrett, (2014), as diferentes abordagens baseadas no jogo, como por exemplo, o Modelo Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), Mesquita et al., (2023), Modelo de Jogos Táticos (MJT), Mitchell et al., (2020) e outros modelos de natureza semelhante, apresentam benefícios consistentes no desenvolvimento da tomada de decisão, da compreensão tática e do desempenho em jogo. Assim, as ABJ revelaram-se particularmente adequado ao ensino dos jogos desportivos coletivos, uma vez que promove aprendizagens significativas, favorece a autonomia dos alunos e desenvolve alunos mais inteligentes, capazes de compreender o jogo e de adaptar o seu comportamento às diferentes situações que este apresenta (Mitchell et al., 2020)

Como já possuía alguma experiência na área do treino desportivo, este tipo de abordagem ao jogo era-me familiar, uma vez que procuro, no processo de treino, que os atletas compreendam a lógica do jogo e desenvolvam a capacidade de identificar e resolver os problemas que surgem durante a sua prática. Por esse motivo, numa fase inicial, considerava que a implementação destes modelos pedagógicos nas modalidades coletivas não representaria dificuldades significativas. No entanto, à medida que fui lecionando as aulas, deparei-me com diversos desafios, sobretudo na adaptação das tarefas às características dos alunos, na gestão das dinâmicas de grupo e na orientação do processo de aprendizagem de forma a garantir a compreensão e participação efetiva de todos.

Nas nossas aulas utilizámos as duas abordagens baseadas no jogo anteriormente referidas, o MAPJ na modalidade de voleibol e o MJT nas modalidades coletivas (voleibol, basquetebol e futsal). O MAPJ foi criado pela Professora Doutora Isabel Mesquita no início da sua atividade docente na Faculdade de Desporto, enquanto desenvolvia o programa da unidade curricular de Didática do Desporto: Voleibol (Mesquita et al., 2023). Sendo o voleibol uma modalidade coletiva e um jogo desportivo de não-invasão, optamos por aplicar o MAPJ no seu ensino. Este modelo destaca a importância de os alunos compreenderem o jogo e encararem a aprendizagem como um processo de descoberta e resolução de problemas (dimensão cognitiva). Simultaneamente, garante a todos oportunidades justas de participação e prática (dimensão social) e valoriza o desenvolvimento de competências táticas, técnicas e físicas através da prática do jogo (dimensão motora) (Mesquita et al., 2020). O principal foco

centra-se no desenvolvimento das capacidades necessárias para jogar voleibol, colocando o ensino da técnica ao serviço da aprendizagem tática (Mesquita et al., 2023).

A princípio, entendia o MAPJ como uma forma de ensinar através de jogos reduzidos e situações simplificadas, facilitando a aprendizagem técnica e tática de forma gradual. Considerava-o um modelo útil para tornar as aulas mais dinâmicas e motivadoras, especialmente quando comparado com métodos mais tradicionais e analíticos, centrados na repetição técnica. Contudo, a minha visão ainda era limitada devido ao facto de o associar apenas à progressão de exercícios e jogos adaptados. O facto de experienciado este modelo como aluno, no 1º ano do curso, despertou em mim curiosidade para o aplicar em contexto de estágio, como professor.

No início, após a AD, como justificado anteriormente (ver ponto 4.2.3.), decidimos agrupar os alunos em diferentes etapas de aprendizagem e trabalhar os diferentes conteúdos associados a cada uma, criando duas UD's, sendo que em cada etapa foram estabelecidos diferentes objetivos e, posteriormente, fomos modificando/ajustando as tarefas para que a evolução dos alunos fosse gradual, ajustada e eficiente. Ao longo desta UD, decidimos ensinar as habilidades no jogo, de forma progressiva e sequencial, considerando o nível dos alunos e os objetivos estabelecidos, seguindo uma sequência lógica dos conteúdos a ensinar apresentada por (Mesquita et al., 2023). Os alunos da etapa 1, durante a UD, realizaram jogos no sistema 1x1 evoluindo para o 2x2 num sistema 1:1, enquanto os alunos na etapa 2 e 3, jogaram 2x2, começando no sistema 1:1 evoluindo para o 0:2.

Relativamente ao MJT, é uma abordagem pedagógica centrada na compreensão do jogo, em que a aprendizagem ocorre através de situações de jogo modificadas e contextualizadas (Wang et al., 2024). Em vez de privilegiar a repetição isolada de gestos técnicos, este modelo coloca os alunos perante problemas táticos que exigem observação, tomada de decisão e seleção da melhor solução para cada situação. A técnica é desenvolvida de forma integrada, surgindo como resposta às exigências do próprio jogo e não como um objetivo isolado (González-Valero et al., 2024).

Aplicámos este modelo, nas modalidades de futsal e basquetebol, com o objetivo de promover o desenvolvimento das competências táticas, cognitivas e motoras, aumentando simultaneamente a motivação e o envolvimento dos alunos. Ao longo das aulas deparámo-nos com algumas dificuldades associadas à compreensão do jogo pelos

alunos. Segundo Mesquita et al., (2023) a técnica é um grande completo da tática, ou seja, a falta dela dificultou a aprendizagem tática de vários alunos. Após reflexão de NE, decidimos, no futsal, introduzir a função de pivô, sendo esta mais uma opção de jogo, com o intuito que os alunos tivessem soluções para conseguir organizar o jogo. Com isto, os alunos jogavam em (4x3+GR) assumindo este como parte integrante do ataque quando a sua equipa tinha a posse da bola.

Ao longo das aulas foi necessária a intervenção e modelação das tarefas pelos professores, de forma a ajudar os alunos a adquirir noções base do jogo. Foi igualmente necessário implementar algumas regras condicionantes, como a proibição de desarmar o adversário, de forma a proporcionar aos alunos com menores competências técnicas mais tempo e espaço para analisar o jogo, tomar decisões e seleccionar a resposta mais adequada em cada situação. Paralelamente, foram introduzidas limitações aos alunos com maior nível de desempenho, como a obrigatoriedade de efetuarem apenas dois toques consecutivos na bola ou de finalizarem exclusivamente com o pé não dominante, com o objetivo de aumentar o grau de desafio, promover o desenvolvimento das suas competências e, simultaneamente, equilibrar a participação e as oportunidades de aprendizagem entre todos os alunos.

No basquetebol, também com o objetivo de os alunos interpretarem o jogo da melhor maneira, demos prioridade à ocupação dos três corredores, sempre com desmarcações constantes para o cesto. Durante as aulas, em vários momentos foi necessário os professores intervirem nas tarefas de forma a moldar o comportamento dos alunos na mesma, ou seja, dando possíveis soluções aos alunos para que pudessem transferir para o contexto de jogo.

A implementação de estratégias baseadas no jogo como: o MAPJ e o MJT revelou-se uma experiência bastante enriquecedora para a minha prática pedagógica. A utilização destes modelos permitiu-me compreender a importância de centrar o processo de ensino-aprendizagem na compreensão do jogo, privilegiando a tomada de decisão e a resolução de problemas em detrimento da aprendizagem exclusivamente técnica.

Estes dois modelos, constituem importantes contributos para o cumprimento dos objetivos da Educação Física. Ambos privilegiam a compreensão do jogo antes da execução técnica, promovendo o desenvolvimento integrado dos domínios motor, cognitivo e socioafetivo. Através de situações de jogo adaptadas, os alunos desenvolvem

a capacidade de tomada de decisão, a resolução de problemas, o pensamento tático e a aplicação das habilidades técnicas em contexto real. Simultaneamente, estes modelos incentivam a cooperação, a comunicação, o respeito pelos colegas e pelas regras, promovendo valores fundamentais da Educação Física. Ao proporcionarem experiências de aprendizagem mais significativas, motivadoras e inclusivas, contribuem ainda para aumentar o gosto pela prática desportiva e para a adoção de estilos de vida fisicamente ativos e saudáveis (Mitchell, 2020).

4.3.6. Tecnologias digitais: ferramentas de ampliação educativa

Com a evolução dos tempos e o constante progresso tecnológico a nível mundial, também a aprendizagem na Educação Física necessita de se adaptar, permitindo ao professor responder melhor às necessidades dos alunos e colocar o processo de ensino centrado nos mesmos (Derbali, 2026)

Ao longo da prática pedagógica, enquanto professores, foi necessário recorrermos a diversas estratégias para garantir que a motivação dos alunos permanecia presente em todas as aulas. Nesse sentido, a utilização da tecnologia revelou-se uma opção eficaz, contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, através do aumento do empenho motor, da concentração e da motivação dos alunos nas diferentes tarefas propostas.

De seguida, serão apresentadas as várias aplicações e recursos tecnológicos utilizados ao longo do ano letivo, nas diferentes modalidades abordadas.

Classroom

A plataforma Google Classroom é uma ferramenta digital pertencente à Google, criada com o objetivo de simplificar a criação, partilha e avaliação de diferentes tarefas em formato online.

Esta plataforma apoia professores e alunos em várias atividades pedagógicas, permitindo a comunicação entre ambos, a troca de ideias, a transmissão de informações e a partilha de materiais de apoio às diversas modalidades, através de documentos ou hiperligações. Para além disso, possibilitou a atribuição de trabalhos e tarefas, individuais ou de grupo, bem como a respetiva avaliação. Foi esta plataforma que nos permitiu aplicar diversas tarefas aos alunos que não realizavam aula, inclusive submeter a tarefa caso esta fosse realizada em papel.

Deste modo, a utilização desta ferramenta revelou-se essencial para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, célere e eficaz. (Anexo 26)

Goosechase

A plataforma digital Goosechase, foi a plataforma que nós, professores estagiários, utilizamos para realizar a modalidade de Orientação Urbana, no 1º período. Através desta aplicação, é possível criar e gerir atividades de forma divertida e envolvente para os alunos. Um dos pontos fortes desta plataforma é que o professor consegue acompanhar cada passo das equipas verificando se estão a cumprir as diferentes missões através das submissões, inclusive atribuir classificação extra, caso entenda que os alunos foram criativos. Esta aplicação, possibilitou a criação de uma atividade especial, denominada “Orientação Urbana Solidária” onde as turmas se dividiram em equipas e, aproveitando a época do Natal, realizaram missões solidárias onde passavam por alguns dos locais mais emblemáticos da cidade, completando missões, algumas mais físicas, outras associadas aos conteúdos da EF ou então sobre a cultura da cidade, e ao longo da experiência iam recolhendo bens essenciais para entregar a uma instituição da cidade. Esta aplicação permitiu que os alunos participassem numa prova de orientação ao mesmo tempo que participavam numa ação de solidariedade. Foi também esta plataforma que utilizamos na criação da prova de orientação no evento “Xico Inter Classes Olímpycs”. (Anexo 27)

QR-Code

A utilização de QR-Codes reforçou e tornou mais eficaz o processo de ensino-aprendizagem dos alunos nas aulas de EF Visto que os alunos já nasceram numa era tecnológica aproveitámos e utilizamos este recurso nas tarefas parcelares em modalidades como ginástica ou basquetebol, com inúmeros vídeos criados em núcleo de estágio com diversas habilidades técnicas das modalidades. Este recurso permitiu que os alunos acessem à informação e a exercícios através do scan de um código, assim como tornar as aulas mais interessantes e interativas, permitiu também dar mais autonomia aos alunos e promover a aprendizagem ativa. (Anexo 24)

Kahoot

A integração do Kahoot nas aulas de EF revelou-se uma estratégia pedagógica eficaz, proporcionando diversos benefícios ao processo de ensino-aprendizagem. Esta

ferramenta foi utilizada no final das aulas teóricas com o objetivo de avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, permitindo que o processo de avaliação decorresse de forma mais dinâmica, interativa e motivadora.

Os questionários elaborados abordaram conteúdos como os meios e métodos de treino, o doping e as substâncias aditivas, possibilitando a consolidação e verificação das aprendizagens realizadas. Paralelamente, a componente competitiva inerente à aplicação constituiu um fator de motivação adicional, promovendo um maior envolvimento e participação dos alunos.

Deste modo, o recurso ao Kahoot permitiu aos professores avaliar os conhecimentos teóricos de forma lúdica e competitiva, contribuindo simultaneamente para o reforço das aprendizagens e para a valorização da cultura desportiva. (Anexo 28)

Mentimeter

O Mentimeter foi utilizado ao longo do ano letivo durante as apresentações teóricas dos diversos conteúdos abordados. Esta ferramenta digital permitia aos alunos participar de forma ativa através da leitura de um código QR, respondendo posteriormente a questões ou desafios lançados pelos professores, mediante a introdução de palavras, conceitos ou expressões relacionadas com o tema em análise.

Com base nas respostas recolhidas, a aplicação gerava uma nuvem de palavras (“cloud”), destacando visualmente os termos mais frequentemente referidos pelos alunos. A utilização desta estratégia revelou-se particularmente eficaz na dinamização das aulas teóricas, promovendo uma maior interação e envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Simultaneamente, possibilitou aos professores aferir os conhecimentos prévios e as conceções dos alunos relativamente aos diferentes temas abordados, permitindo adequar as intervenções pedagógicas às necessidades identificadas.

Intuitivo

O Intuitivo foi uma aplicação utilizada na apresentação teórica realizada no terceiro período, sobre o tema “Lesões e Doenças”, como forma de realizar um teste para avaliar os conhecimentos teóricos dos alunos no fim das aulas. Foi uma plataforma intuitiva que permitiu a criação de um questionário para poder avaliar os conhecimentos dos alunos. (Anexo 29)

Google Forms

O Google Forms foi a aplicação usada na aula de apresentação, que permitiu aos alunos responder ao questionário elaborado pelos professores com o objetivo de realizar o estudo de turma. (Anexo 30)

Padlet

O Padlet foi uma ferramenta digital recomendada pela PC para a organização e sistematização das reflexões relativas a cada aula, bem como dos respetivos planos de aula. Esta plataforma, de utilização simples e intuitiva, permitiu a criação de um espaço estruturado por turmas, onde foram reunidas as reflexões das aulas lecionadas e os planos de aula correspondentes a cada modalidade e turma. Desta forma, facilitou a gestão, consulta e acompanhamento de toda a documentação pedagógica produzida ao longo do estágio. (Anexo 31)

Reportório Digital

Desde cedo, na PES, que fomos aconselhados pela professora cooperante na criação de um reportório digital, com o objetivo de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e fornecer apoio digital aos alunos, inclusive levar bagagem para a prática profissional.

Este reportório foi criado com o objetivo de incluir as diferentes modalidades e os seus respetivos conteúdos que seriam abordados ao longo das unidades didáticas, proporcionando, desta forma, uma ferramenta prática e acessível tanto para os professores como para os alunos. Começamos por gravar alguns vídeos da modalidade de atletismo utilizando como modelo alguns alunos que cumpriam com os critérios técnicos dos exercícios da modalidade. Para facilitar o acesso de elaboração deste reportório os vídeos foram descarregados na plataforma Youtube, onde através do link todas as pessoas conseguem ter acesso. Ao longo do ano letivo fomos adicionando vídeos de modalidades como futsal, ginástica, basquetebol e dança. A aplicação do reportório digital, teve um impacto muito positivo na dinâmica das aulas, pois os alunos tinham acesso às demonstrações dos exercícios propostos. (Anexo 18)

A verdade é que a criação de um repertório digital nas aulas de EF apresenta diversas vantagens no processo de ensino-aprendizagem, tornando as aulas mais dinâmicas, organizadas e adaptadas às necessidades dos alunos. Este recurso permite reunir, num único espaço, conteúdos importantes como vídeos demonstrativos, regras das

modalidades, exercícios, planos de treino, avaliações, regulamentos e materiais de apoio, facilitando o acesso à informação de forma rápida e prática.

Uma das principais vantagens prende-se com a melhoria da aprendizagem dos alunos, uma vez que estes podem consultar os materiais sempre que necessário, dentro e fora do contexto de aula. A visualização de vídeos explicativos e demonstrações técnicas contribui para uma melhor compreensão dos gestos motores, permitindo rever conteúdos ao seu próprio ritmo e esclarecer dúvidas de forma autónoma. Desta forma, promove-se também a responsabilidade e a autonomia dos alunos no seu processo de aprendizagem.

Outro aspeto relevante é o aumento da motivação e do interesse dos alunos. A integração de ferramentas digitais aproxima a EF da realidade tecnológica dos jovens, tornando as aulas mais apelativas e interativas. Além disso, o uso de recursos digitais diversificados pode responder melhor aos diferentes estilos de aprendizagem, favorecendo uma participação mais ativa.

O repertório digital facilita igualmente o trabalho do professor, ao permitir uma melhor organização dos conteúdos e uma reutilização eficiente dos materiais ao longo do tempo. Também possibilita a partilha rápida de documentos e tarefas, bem como o acompanhamento da evolução dos alunos e valoriza o papel do aluno sendo estes usados nas demonstrações.

Por fim, este tipo de recurso contribui para o desenvolvimento da literacia digital dos alunos, competência cada vez mais importante na sociedade atual. Assim, a criação de um repertório digital nas aulas de EF representa uma estratégia inovadora e eficaz, que enriquece o ensino, melhora as aprendizagens e valoriza a utilização pedagógica das tecnologias.

4.4 Avaliação

O processo de ensino-aprendizagem e a avaliação devem ter em conta o princípio da equidade, de modo a permitir uma melhor compreensão das aprendizagens realizadas pelos alunos. Assim, a avaliação deve ser entendida e aplicada como parte integrante do próprio processo de aprendizagem, representando uma oportunidade para orientar e melhorar futuras intervenções pedagógicas. Numa perspetiva holística, importa avaliar o desenvolvimento dos alunos nas dimensões motora, cognitiva e socioafetiva (Bessa et al., 2024).

No âmbito da PES, a avaliação foi um dos desafios mais exigentes que enfrentámos, permitindo-nos experienciar a aplicação das diferentes modalidades avaliativas: diagnóstica, formativa e sumativa, sem descuidar a autoavaliação e a heteroavaliação.

A avaliação é entendida como uma necessidade pedagógica essencial para incentivar, promover e assegurar as aprendizagens dos alunos. Não deve ser ignorada nem desvalorizada; pelo contrário, pretende-se que seja realizada de forma justa, credível e rigorosa. Para isso, é importante compreender que a avaliação transmite informação e estabelece uma ligação estreita entre o currículo e a pedagogia (Costa & Ferro, 2021).

Na realidade, pretende-se que a avaliação seja contínua, permitindo um acompanhamento permanente do processo de ensino-aprendizagem. Assim, deve estar presente ao longo de todas as aulas, levando o professor a refletir constantemente sobre a eficácia da sua intervenção pedagógica e sobre o valor das estratégias que utiliza. Durante a lecionação das várias modalidades fomos gravando várias aulas com o objetivo de ter evidências que suportassem a nossa avaliação.

Reconhece-se, contudo, que o processo de avaliação não é neutro, sendo complexo, sensível e frequentemente rodeado de dificuldades. Nesse sentido, procuramos recolher o máximo de informação possível e garantir que todo o processo decorresse com rigor, de modo a não sermos injustos com nenhum aluno. Só dessa forma conseguiríamos fundamentar as nossas decisões perante os alunos, com base em critérios claros, explícitos e implícitos.

Apesar das dificuldades, a avaliação apresenta também várias vantagens. Entre elas, destaca-se a motivação dos alunos, a possibilidade de compreender melhor o seu desempenho e atitudes, a identificação de dificuldades relacionadas com o ensino e a aprendizagem, permitindo ao professor fornecer um feedback mais orientado e eficaz. Além disso, possibilita situar o aluno num determinado nível, permitindo verificar se existiu ou não aprendizagem (Atienza et al., 2016).

A avaliação pode ainda ser organizada em três modalidades distintas: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

4.4.1. Avaliação Diagnóstica: a linha de partida

A avaliação diagnóstica (AD) não tem de ser obrigatoriamente realizada no início de uma unidade didática, podendo ocorrer ao longo da mesma, no final do ano letivo ou

sempre que seja introduzido um novo conteúdo de aprendizagem. Ainda assim, ao longo do ano e no contexto da prática supervisionada, em conjunto com a professora cooperante, optámos por aplicar a AD no início de cada modalidade.

Esta avaliação foi realizada no momento inicial de cada modalidade lecionada, com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos alunos e de os enquadrar num determinado nível de desempenho. Desta forma, tornou-se possível ajustar a extensão e a sequência dos conteúdos a abordar em cada modalidade, adequando o ensino às necessidades dos alunos.

Para realizar esta avaliação, foi necessário elaborar uma ficha de registo (Anexo 32) com critérios de observação específicos da modalidade em causa, definidos pelo NE e pela PC com base nos documentos orientadores. Para além da avaliação diagnóstica das habilidades motoras dos alunos, aplicámos também um questionário (Anexo 33) em algumas modalidades, como futsal, voleibol e badminton, com o objetivo de analisar a cultura desportiva dos alunos.

A ficha criada para aplicação deste modo de avaliação baseou-se em características/comportamentos base, de acordo com a modalidade. Caso fosse uma modalidade individual, mais técnica, como badminton ou ginástica selecionamos critérios da modalidade com uma escala qualitativa, onde observávamos se os alunos “fazem”, “não fazem”, “fazem no geral” ou “fazem poucos” (Anexo 34). Caso fosse uma modalidade coletiva, como basquetebol, voleibol ou basquetebol, colocámos comportamentos base da modalidade divididos por níveis/etapas e identificávamos os alunos que cumpriam com os mesmos de forma a colocá-los em “gavetas” (Níveis/Etapas) (Anexo 35).

Importa referir que, em todas as avaliações diagnósticas, o NE esteve sempre presente, sendo que cada professor registou a sua própria avaliação. Isso permitiu, no final, uma análise conjunta das informações recolhidas. Posteriormente, o NE reunia para refletir sobre esses dados, de forma a elaborar a UD de maneira mais rigorosa e ajustada às características específicas de cada turma.

De um modo geral, posso afirmar que a AD decorreu com relativa facilidade, tendo sido possível identificar o nível dos alunos tendo em conta o seu desenvolvimento e conhecimentos, beneficiando também da importante colaboração entre os colegas do NE e a PC. No entanto, verificámos que, na maioria das modalidades, surgiram algumas

situações inesperadas, uma vez que alunos do 11.º ano ainda evidenciavam dificuldades que não seriam previsíveis para este nível de escolaridade.

Desta forma, torna-se evidente a importância da avaliação diagnóstica, uma vez que só através do levantamento das dificuldades existentes e da determinação do nível efetivo dos alunos é possível conceber e desenvolver uma UD adequada ao seu perfil e às suas necessidades específicas.

4.4.2. Avaliação Formativa: envolver o aluno no processo

De acordo com (Atienza et al., 2016) a avaliação formativa é um processo que visa analisar o estado do processo de ensino-aprendizagem e ajustá-lo de forma a potenciá-lo, tendo como principal finalidade maximizar as aprendizagens dos alunos. Numa fase inicial da PES, em NE, a PC destacou a relevância da avaliação formativa, salientando que o registo contínuo em todas as aulas era essencial para acompanhar a evolução de cada aluno e da turma. Assim, desde as primeiras sessões, cada um de nós procurou recolher alguns dados. O conjunto de aspetos a considerar numa aula assume grande importância, tornando-se um desafio conseguir articular todas as exigências em simultâneo. Entre a instrução, a gestão da aula, o clima criado, o acompanhamento dos alunos nas tarefas e o registo, tudo se traduziu numa sequência contínua de momentos relevantes que exigem atenção constante. Para ajudar neste processo, em NE e com a PC, fomos criando fichas de observação ou registo para que os alunos participassem ativamente no processo de avaliação formativa.

As *fichas de registo* (Anexo 36) eram um indicador de sucesso ou insucesso na tarefa, muitas vezes realizado a pares, com a observação de um colega. Também a pares, foram criadas as *fichas de observação* onde os alunos registavam e analisavam o comportamento dos colegas consoante os critérios e a tarefa dada pelo professor. Estas folhas de registo foram servindo de aprendizagem para os alunos na função de observadores e de indicadores de avaliação para nós professores. Outro aspeto que fez parte da avaliação formativa foi a gravação de algumas aulas de forma a servir de evidência na nota dos alunos, sendo possível observar a sua evolução na modalidade. Na modalidade de ginástica a criação de uma tabela de avaliação formativa relevou-se fundamental na avaliação desta modalidade, tendo em conta a estratégia utilizada na mesma, porque nos permitiu avaliar os alunos durante as suas apresentações, aula a aula. A avaliação formativa teve um papel essencial na melhoria do processo de ensino-

aprendizagem de cada aluno, nas diferentes modalidades abordadas ao longo do ano letivo. Na minha perspectiva, este é o tipo de avaliação mais relevante, pois é durante o decorrer das aulas que o professor consegue perceber verdadeiramente as competências e evolução dos alunos. Uma avaliação realizada apenas no final da unidade, num contexto mais formal, pode provocar pressão e nervosismo nos alunos, fazendo com que estes não demonstrem realmente aquilo que são capazes de fazer.

4.4.3. Avaliação Sumativa: a linha de chegada

A avaliação sumativa foi realizada em todas as modalidades trabalhadas, na última aula de cada UD, com o objetivo de confirmar as aprendizagens e desempenhos já observados ao longo da avaliação formativa, evidenciando assim o caráter contínuo do processo de avaliação. Esta avaliação foi realizada nos mesmos moldes da avaliação diagnóstica, ou seja, nas modalidades coletivas através de um evento culminante com a realização de torneios e nas modalidades individuais com a apresentação de uma coreografia no caso da ginástica e da dança. Durante o ano letivo foi referido várias vezes aos alunos que a avaliação era contínua e que todas as aulas eram importantes em cada modalidade, de modo a retirar um pouco da pressão que estes momentos avaliativos podem causar. Este foi um processo que foi sendo aperfeiçoado porque, nas primeiras modalidades, no início da PES, era difícil para nós professores observar e avaliar os alunos. Então, aconselhados pela PC, dedicámos algumas aulas à observação de um grupo específico de alunos, concentrando o nosso foco em dois ou três critérios de avaliação de forma a poder observar com maior atenção os alunos e inclusive poder comparar os alunos em caso de necessidade. Para além disto, no final de cada período, reuníamos em núcleo de estágio com a professora cooperante, de forma a discutir as notas dos alunos para cada modalidade.

A avaliação sumativa, por ocorrer num único momento no final de uma UD, pode gerar níveis elevados de ansiedade e pressão nos alunos, condicionando o seu desempenho. Além disso, diversos fatores circunstanciais podem influenciar negativamente a prestação do aluno nesse momento específico, fazendo com que os resultados obtidos não reflitam de forma fidedigna o seu empenho, evolução e aprendizagem demonstrados ao longo das aulas.

Em síntese, o trabalho realizado ao longo das diferentes avaliações sumativas das várias UD revelou-se essencial para avaliar o desempenho e os conhecimentos adquiridos

pelos alunos nas modalidades abordadas. Ao longo deste processo, reconheço uma evolução significativa no meu percurso enquanto profissional, resultado de uma atuação exigente, dedicada e reflexiva, tal como do progresso observado e vivido pelos meus alunos.

4.4.4. Auto e Heteroavaliação

O ano letivo estava dividido em três períodos e para que os alunos fizessem parte da sua avaliação, foi-lhes pedido que, na última aula de cada período, realizassem a sua autoavaliação e heteroavaliação. Este processo consistiu que os alunos, através do Google Classroom preenchessem um documento Excel (Anexo 37), com um espaço dedicado à justificação da sua nota no fim do período. Deste modo, através da realização da autoavaliação, nós professores conseguimos compreender a perceção dos alunos acerca do seu envolvimento e evolução ao longo do período letivo relativamente ao seu desempenho. Para além disso, foi igualmente realizada a heteroavaliação, permitindo à turma manifestar concordância ou discordância relativamente à classificação atribuída, justificando a sua opinião através de argumentos.

4.5 Turmas partilhadas (2º e 3º Ciclo): à descoberta da minha identidade docente

No início da prática pedagógica, estávamos cientes que para completar o nosso estágio profissional teríamos de lecionar algumas aulas nos 2º e 3º ciclos. Enquanto nós realizamos estágio na escola cooperante, uma professora realizou o seu projeto de doutoramento na escola onde lecionámos estas aulas, ou seja, esta professora foi desenvolvendo o seu projeto e nós contribuímos realizando as unidades didáticas e lecionando as aulas. Como parte deste projeto da professora demos duas unidades didáticas, de futsal, uma no 1º e outra no 2º período, onde aplicámos o MED com o objetivo de cumprir os objetivos do projeto da professora. No 1.º período, a leção incidu sobre o 3.º ciclo, concretamente numa turma do 8.º ano de escolaridade, enquanto no 2.º período a intervenção pedagógica decorreu no 2.º ciclo, numa turma do 6.º ano. Em conformidade com o modelo de prática rotativa adotado no estágio profissional, foi elaborado um roulement articulado com o das turmas residentes, de forma a assegurar uma distribuição equilibrada do número de aulas lecionadas por todos os elementos do núcleo de estágio na escola básica.

A turma do 8.º ano era constituída por 26 alunos, dos quais 12 eram do sexo masculino e 14 do sexo feminino. Esta turma integrava vários alunos estrangeiros, circunstância que poderia constituir um desafio ao nível da compreensão das instruções e tarefas propostas nas aulas. Contudo, através da aplicação do MED, foram constituídas equipas pela professora titular da turma, tendo sido integrados alunos com maiores competências sociais e melhor domínio da língua inglesa, assumindo um papel facilitador na orientação e integração dos colegas durante as atividades letivas. De uma forma geral, a turma evidenciava algumas dificuldades ao nível do domínio físico. Ainda assim, o que mais se destacou positivamente foi o elevado nível de empenho, participação e atitude demonstrados pelos alunos nas diferentes tarefas propostas em aula.

Relativamente à turma do 6.º ano, esta era igualmente composta por 26 alunos, dos quais 11 eram rapazes e 15 raparigas. A turma incluía alunos abrangidos por medidas de suporte à aprendizagem e inclusão e, à semelhança do sucedido no 8.º ano, a professora titular foi responsável pela constituição dos grupos de trabalho, procurando garantir um equilíbrio e adequação às características dos alunos.

As tarefas apresentadas durante as aulas, em ambas as turmas, permitiram uma evolução e um envolvimento constante dos alunos na dinâmica das aulas, ou seja, foi perceptível o seu entusiasmo na realização das mesmas.

A experiência de lecionação nestes dois níveis de ensino revelou-se particularmente enriquecedora, contribuindo para o desenvolvimento de um maior interesse e motivação pessoal pela docência junto destas faixas etárias, comparativamente ao ensino secundário.

4.6 A reflexão: Processo fundamental para organizar a prática

A prática reflexiva assumiu um papel central ao longo da minha PES. No contexto da formação inicial de professores, a reflexão constitui-se como uma ferramenta essencial, na medida em que incentiva o futuro docente a analisar criticamente as suas experiências práticas, identificando aspetos a melhorar com vista ao exercício de uma prática pedagógica mais qualificada e eficaz (Azevedo, 2023).

Após cada aula lecionada, realizavam-se momentos de reflexão conjunta no núcleo de estágio, em colaboração com a professora cooperante, nos quais eram analisados os aspetos positivos da aula, as dificuldades identificadas e os elementos suscetíveis de melhoria. Estas reflexões incidiam igualmente sobre possíveis adaptações

e propostas de tarefas pedagógicas adequadas às diferentes modalidades abordadas. Complementarmente, no final de cada dia, procedia ao registo escrito das minhas reflexões na plataforma “*Padlet*”, utilizada como diário de bordo ao longo do estágio.

Embora este processo reflexivo se tenha revelado exigente, contribuiu significativamente para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências fundamentais, nomeadamente ao nível da análise, interpretação e avaliação das minhas experiências de ensino. Este exercício permitiu-me refletir de forma mais consciente sobre a minha prática pedagógica, favorecendo a tomada de decisões mais ajustadas às características, necessidades e níveis de desempenho dos alunos.

Numa fase inicial da PES, as reflexões escritas incidiam tanto sobre as minhas aulas como sobre as lecionadas pelos colegas de estágio. Contudo, à medida que determinadas práticas pedagógicas foram sendo consolidadas, passei a centrar as reflexões exclusivamente nas aulas por mim lecionadas, tornando o processo mais específico e direcionado para a minha evolução profissional.

Ao longo da PES, fui verificando uma progressiva evolução da minha capacidade reflexiva. Se, inicialmente, as minhas reflexões assumiam um carácter predominantemente descritivo, centrando-se na descrição sequencial dos acontecimentos ocorridos em aula, posteriormente tornaram-se mais críticas e analíticas. Passei a questionar de forma mais aprofundada as estratégias pedagógicas implementadas, a sua eficácia e o impacto das mesmas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Deste modo, o processo de reflexão sobre a minha prática pedagógica consolidou-se como um hábito diário e revelou-se indispensável para o aperfeiçoamento contínuo do processo de ensino-aprendizagem. Considero que este exercício contribuiu significativamente para o desenvolvimento do meu pensamento crítico e da minha capacidade de tomada de decisão ao longo da PES. Perspetivando o futuro exercício da profissão docente, acredito que a reflexão sistemática sobre a prática pedagógica e sobre as aprendizagens dos alunos continuará a constituir uma dimensão essencial do meu quotidiano profissional, promovendo um processo contínuo de desenvolvimento e enriquecimento pedagógico.

5. Área 2: Participação na escola e relações com comunidade prática

A participação na vida escolar e a interação com a comunidade educativa concretizaram-se através da realização de diversas atividades, com o objetivo de promover uma integração progressiva, ativa e significativa no contexto da escola. Conforme referido anteriormente, o papel do professor de EF não se restringe à lecionação das aulas, pelo contrário, estende-se à participação ativa na dinâmica organizacional da escola e ao envolvimento nas diferentes iniciativas da comunidade educativa. Neste sentido, e em conformidade com as Normas Orientadoras do EP, o EE deve assumir um papel interventivo na promoção do sucesso educativo, colaborando nas atividades da escola e contribuindo para a valorização da EF enquanto componente fundamental da formação integral dos alunos e elemento dinamizador da comunidade escolar.

5.1. Direção de Turma

Uma das três TR encontrava-se sob a direção de turma da PC, o que me permitiu contactar de forma próxima com uma das dimensões mais relevantes da atividade docente: a gestão pedagógica, administrativa e relacional inerente ao cargo de diretor de turma. O acompanhamento desta função constituiu uma das experiências de aprendizagem mais enriquecedoras da PES, uma vez que possibilitou compreender o conjunto de responsabilidades que transcendem a lecionação e que são fundamentais para o bom funcionamento da escola e para o sucesso do processo educativo.

Ao longo do ano letivo, acompanhei a PC no desempenho das suas funções enquanto diretora de turma, colaborando em diversas tarefas, nomeadamente no registo e justificação de faltas na plataforma INOVAR®, na divulgação de informações relevantes relativas às atividades desenvolvidas pelos alunos, na mediação de algumas situações entre alunos e docentes, na participação em reuniões de conselho de turma, onde foram analisados o desempenho e a avaliação dos alunos nas diferentes disciplinas, bem como no registo de ocorrências disciplinares. Colaborei igualmente na preparação das reuniões com os encarregados de educação, através da elaboração das apresentações em PowerPoint (Anexo 38) utilizadas como suporte durante essas sessões.

Esta vertente da PES foi, sem dúvida, uma das áreas em que mais evolui ao longo do estágio. Desde o início manifestei interesse em conhecer e desenvolver as competências associadas ao desempenho da função de diretor de turma, por reconhecer a

sua importância na carreira docente. A participação regular nas diferentes tarefas permitiu-me consolidar conhecimentos e competências relacionados com a gestão administrativa das turmas, incluindo o registo de faltas e sumários, a comunicação com os encarregados de educação, o acompanhamento do percurso escolar dos alunos e os procedimentos associados ao processo de avaliação.

O envolvimento demonstrado nesta dimensão foi reconhecido pela PC, que, em diversas ocasiões ao longo do ano, manifestou a convicção de que reunia características adequadas para desempenhar, futuramente, a função de diretor de turma. Considero este reconhecimento um indicador do meu empenho e da evolução alcançada neste domínio, resultado não só da minha dedicação, mas também da orientação, confiança e oportunidades de aprendizagem proporcionadas pela PC.

5.2. Atividades na Escola e relações com a comunidade

A participação nas atividades escolares e extracurriculares constituiu uma dimensão essencial da minha PES, permitindo uma intervenção que ultrapassou o contexto da aula e proporcionou uma compreensão mais abrangente do papel do professor enquanto membro ativo da comunidade educativa. Desde o início do ano letivo, o PO transmitiu-nos a importância de assumirmos uma postura proativa, incentivando-nos a dinamizar a escola, a criar oportunidades de intervenção e a deixar um contributo significativo, em vez de aguardarmos passivamente que as iniciativas surgissem. Esta visão orientou a nossa atuação ao longo de todo o estágio.

Neste sentido, o NE participou num conjunto diversificado de atividades, algumas previstas no Plano Anual de Atividades da EC e outras desenvolvidas por iniciativa da PC ou do próprio núcleo. Em todas elas, procurámos assumir uma postura responsável, empenhada e colaborativa, procurando contribuir para o enriquecimento da vida escolar e para o desenvolvimento da comunidade educativa.

No Anexo 39 apresentam-se as atividades em que participámos ao longo do ano letivo, identificando-se o respetivo momento de realização, o período escolar, o público-alvo, os profissionais envolvidos e os recursos materiais necessários. A participação ativa nestas iniciativas constituiu uma oportunidade privilegiada de aprendizagem, permitindo consolidar competências de organização, comunicação, trabalho em equipa e gestão de eventos, contribuindo de forma significativa para o meu desenvolvimento profissional e

para uma compreensão mais completa das múltiplas funções inerentes à profissão docente.

Ao longo de todo o ano letivo, foi dada continuidade ao projeto "*Xico Energy*" (Anexo 40), uma iniciativa desenvolvida por todos os Núcleos de Estágio de anos anteriores, cuja manutenção assumimos com sentido de responsabilidade e compromisso. Procurámos dar seguimento ao trabalho realizado pelos nossos antecessores, preservando os seus objetivos e, simultaneamente, introduzindo contributos que refletissem a nossa identidade e intervenção pedagógica.

No âmbito deste projeto, ficámos responsáveis pela gestão da página de Instagram associada, recorrendo a esta plataforma como um meio de divulgação das atividades promovidas pelo grupo de EF, de partilha de registos fotográficos das diferentes iniciativas e de valorização de momentos significativos da vida escolar relacionados com a disciplina. A manutenção regular desta página implicou um trabalho contínuo de planeamento, organização e criatividade, revelando-se uma estratégia eficaz para reforçar a proximidade dos alunos à EF e aumentar a visibilidade das atividades desenvolvidas, mesmo para além do contexto formal das aulas.

Desde o início da PES, procurámos estabelecer relações interpessoais positivas com todos os elementos da comunidade educativa, pautando a nossa atuação pelo respeito, profissionalismo e espírito de colaboração. Mantivemos uma relação de respeito e cordialidade com o corpo docente, valorizando os momentos de partilha de experiências e conhecimentos, particularmente durante os períodos de convívio na sala de professores, que se revelaram importantes oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Do mesmo modo, procurámos cultivar uma relação próxima e respeitosa com o pessoal não docente, reconhecendo o seu papel fundamental no funcionamento da escola e no apoio à ação educativa. Paralelamente, estabelecemos uma interação positiva com os alunos, assente na confiança, no respeito mútuo e na disponibilidade para os ouvir e apoiar, contribuindo para a criação de um ambiente educativo favorável ao processo de ensino e aprendizagem.

5.2.1. Destaque: Orientação Solidária

Entre as diversas atividades desenvolvidas ao longo da PES, a Orientação Urbana Solidária foi, sem dúvida, aquela que mais me marcou e que melhor espelhou a minha visão sobre o papel da EF e da escola na formação integral dos alunos.

Esta atividade foi integralmente idealizada e organizada pelo NE. A preparação exigiu um intenso trabalho prévio, durante o qual dedicámos um dia completo à elaboração de todos os materiais necessários, nomeadamente as missões na plataforma *Goosechase*, os percursos, os desafios, o cartaz de divulgação (Anexo 41), as braçadeiras dos capitães de equipa e os identificadores dos alunos (Anexo 42). Apesar de ter sido um dia exigente, foi também um dos momentos mais gratificantes de todo o estágio. No final dos preparativos, ao sairmos da escola, as ruas de Guimarães já se encontravam decoradas para a época natalícia, o que nos levou a partilhar uma fotografia com a PC, acompanhada de uma mensagem bem-humorada. Este pequeno episódio refletiu o espírito de união, entusiasmo e dedicação que caracterizou o nosso trabalho ao longo da organização da atividade.

Realizada durante o primeiro período, em contexto natalício, a Orientação Urbana Solidária foi concebida com uma dupla finalidade: promover a prática de atividade física através de uma vertente lúdica e competitiva e, simultaneamente, incentivar a responsabilidade social e a cidadania. Organizados em equipas, os alunos percorreram alguns dos locais mais emblemáticos da cidade de Guimarães com o objetivo de recolher bens alimentares e peças de vestuário destinados a uma instituição de solidariedade social. Ao longo do percurso, tiveram ainda de superar diferentes desafios, que incluíam tarefas de natureza motora, como a realização da dança trabalhada durante o primeiro período, desafios de carácter cultural e criativo, como a gravação de pequenos vídeos com habitantes da cidade, e questões elaboradas por professores de outras disciplinas, promovendo uma articulação interdisciplinar.

Contudo, o verdadeiro impacto desta atividade não se ficou pela sua organização ou pela expressiva quantidade de bens recolhidos (Figura 1). O que a tornou verdadeiramente memorável foi a forma como os alunos se envolveram em todo o processo. Demonstraram elevados níveis de entusiasmo, empenho, espírito competitivo e, simultaneamente, uma notável sensibilidade para a dimensão solidária da iniciativa. O ambiente vivido ao longo da atividade foi marcado pela boa disposição, pelo

compromisso coletivo e por momentos de aprendizagem espontânea que dificilmente poderiam ser reproduzidos numa aula convencional. Esta experiência reforçou a minha convicção de que a EF pode e deve ultrapassar o desenvolvimento das competências motoras, constituindo-se como um espaço privilegiado para promover valores, cidadania, cooperação e participação ativa na comunidade. Foi, sem dúvida, uma das experiências mais enriquecedoras e significativas de todo o meu percurso de estágio.



Figura 1. Turmas em participação na prova “orientação Urbana Solidária”.

6. Área 3. Desenvolvimento profissional

Estudo: “Estes professores são um exemplo para nós”: Perspetivas de Alunos do ensino secundário sobre o Modelo Rotativo de Prática Pedagógica em Educação Física

6.1. Resumo

O Modelo Rotativo de Prática Pedagógica implicou que quatro professores estagiários partilhassem a sua prática profissional entre três turmas residentes, criando um roulement para a distribuição de lecionação (Consultar ponto 4). O objetivo central deste estudo foi o de examinar as experiências educativas dos alunos durante a participação em aulas de Educação Física lecionadas através do MRPP caracterizado por um ensino mais partilhado, não exclusivo a uma única turma residente. Como objetivos específicos, pretendeu-se: (i) compreender como os alunos percecionaram este modelo formativo em termos de vantagens ou desvantagens educativas; (ii) examinar que impacto reconhecem na sua aprendizagem e desenvolvimento; nomeadamente, (iii) de que forma o MRPP influencia o desenvolvimento dos domínios físico-motor, cognitivo, social e psicológico da sua formação em Educação Física. Foi adotada uma metodologia qualitativa de caráter interpretativo, tendo-se usado como lentes heurísticas a teoria da aprendizagem situada e a da literacia física. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com grupos de alunos, cujos dados foram tratados por meio de análise temática. Posto isto, os objetivos deste estudo foram: (1) Analisar as experiências globais dos alunos quanto à participação em aulas de EF lecionadas em MRPP, incluindo benefícios, vantagens e desvantagens percebidas; (2) Examinar a perspetiva dos alunos quanto ao nível de desenvolvimento nos domínios físico-motor, cognitivo, social e psicológico; (3) Analisar a relação potencial entre as experiências pedagógicas específicas vivenciadas nas aulas de EF ministradas em função do MRPP na aprendizagem em EF. Os resultados revelam uma avaliação globalmente positiva acerca da perceção dos alunos relativamente ao MRPP, destacando-se a disponibilidade permanente de suporte docente, a pluralidade metodológica, a relação pedagógica professor/aluno, a continuidade pedagógica entre aulas e o aumento da motivação e autoconfiança. Alguns alunos, por sua vez, identificaram, tensões associadas à superficialidade relacional decorrente da rotatividade.

Palavras-chave: Análise Temática; Aprendizagem; Formação Inicial de Professores; Modelos Pedagógicos; Prática de Ensino Supervisionada.

6.2. Abstract

The Rotational Model of Pedagogical Practice required four preservice teachers to share their professional practice across three resident classes, following a rotation system for teaching allocation (see Section 4). The primary aim of this study was to examine students' educational experiences in Physical Education classes taught through the RMPP, which is characterized by a shared teaching approach rather than exclusive responsibility for a single resident class. Specifically, the study sought to: (i) understand how students perceived this teacher education model; (ii) examine the impact they recognized on their own development; and (iii) explore how the RMPP influenced the development of the physical-motor, cognitive, social, and psychological domains of their Physical Education learning. A qualitative interpretative methodology was adopted, using Situated Learning Theory and the concept of Physical Literacy as heuristic lenses. Semi-structured group interviews were conducted with students, and the data were analysed through thematic analysis. Accordingly, the objectives of this study were to: (1) analyse students' overall experiences of participating in PE lessons delivered through the RMPP, including the perceived benefits, advantages, and disadvantages; (2) examine students' perceptions of their development in the physical-motor, cognitive, social, and psychological domains; and (3) analyse the potential relationship between the specific pedagogical experiences promoted by the Rotational Model of Pedagogical Practice and students' learning in Physical Education. The findings revealed an overall positive evaluation of the Rotational Model of Pedagogical Practice by the students. Key strengths included the continuous availability of teaching support, methodological diversity, the quality of teacher–student relationships, pedagogical continuity across lessons, and increased motivation and self-confidence. Nevertheless, some students also identified tensions associated with the rotational nature of the model, particularly the perceived superficiality of relationships resulting from the frequent rotation of preservice teachers.

Palavras-chave: Learning; Pedagogical Models; Preservice Teacher Education; Supervised Teaching Practice; Thematic Analysis.

6.3. Introdução

6.3.1. Contextualização

A Formação Inicial de Professores constitui um momento decisivo na construção da identidade profissional docente (Flores, 2020). É neste período que os futuros professores confrontam, pela primeira vez, e em contexto real, as exigências do ensino, os desafios da gestão pedagógica e a complexidade das relações que se estabelecem com os alunos (Liu e Keating, 2022). No âmbito do ensino da EF em contexto de estágio profissional, este processo assume contornos específicos, dada a natureza prática, corporal e relacional da disciplina, que exige do professor não apenas competência técnica, mas também capacidade de leitura do grupo, adaptação constante e habilidade comunicacional.

O MRPP é uma modalidade de organização que surgiu em contexto de estágio profissional porque foi retirada uma de quatro turmas à Professora Cooperante (PC), o que implicou a partilha e rotatividade de três turmas pelos Professores Estagiários (PE), visto que não ser possível cada um ter a sua turma residente. No caso particular deste estudo manifestou-se em alternativa ao modelo mais frequente no qual cada estagiário é responsável por uma turma fixa. Com este modelo único, os PE intercalavam pelas mesmas três turmas ao longo do ano letivo, expondo os alunos a diferentes estilos de ensino, personalidades docentes e abordagens metodológicas. Este formato, pouco estudado na literatura nacional e internacional na formação de professores, representa uma alternativa ao modelo tradicional de estágio e levanta questões pertinentes sobre o seu impacto na aprendizagem e na experiência dos alunos. Ainda que tenha partido de uma necessidade imposta pela estrutura funcional do estágio profissional na escola de acolhimento, interessa descobrir o impacto deste modelo na formação de professores, mas acima de tudo, o foco deste estudo, o impacto percebido pelos alunos do que podiam ser os benefícios ou “malefícios” e vantagens/desvantagens desta particularidade.

A introdução de modelos pedagógicos inovadores em contexto escolar raramente é imediata ou linear. A literatura sobre implementação de modelos centrada dos no aluno documenta consistentemente um processo bifásico de resposta inicial: uma fase de estranheza ou desconforto face à rutura com as rotinas conhecidas, seguida de uma fase

de acomodação progressiva à medida que os participantes constroem novas referências de sentido para a experiência (Farias et al., 2018). Este padrão não é exclusivo da perspectiva dos professores: investigadores como Dyson, (2014) e Casey e MacPhail, (2018) sublinham que também os alunos necessitam de tempo para interiorizar a lógica dos modelos centrados no aluno, cujas exigências de participação, autonomia e responsabilidade diferem substancialmente das experiências pedagógicas tradicionais a que estão habituados. No caso específico do MRPP, a novidade não reside apenas na abordagem pedagógica, mas também na própria estrutura organizacional do ensino: a rotatividade docente representa uma rutura com o vínculo habitual de um único professor por turma, o que torna o processo de adaptação simultaneamente pedagógico e relacional. A consolidação de uma avaliação positiva do modelo implica, portanto, que os alunos reconstruíssem as suas expectativas sobre o que é uma relação pedagógica, sobre o que significa aprender em EF e sobre o papel dos professores no seu desenvolvimento.

A presente investigação insere-se neste contexto, partindo da necessidade de compreender o MRPP a partir do ponto de vista de quem é, em última análise, o principal destinatário do processo de ensino: os próprios alunos. Como referem Valério et al., (2021), a implementação de modelos pedagógicos inovadores é desafiante e depende fundamentalmente da vivência prática durante a formação inicial, sendo por isso indispensável ouvir os alunos para perceber os efeitos reais de tais modelos.

6.3.2. Justificação do estudo

A Educação Física é, para muitos alunos, o único espaço de prática desportiva regular (Carolo et al., 2023). Mais do que uma disciplina de exercício físico, ela é percebida pelos próprios estudantes como um espaço de saúde, de conexão social e de acesso a modalidades que dificilmente experimentaríamos fora do contexto escolar. Esta realidade reforça a responsabilidade pedagógica de quem a leciona e justifica a atenção investigativa sobre os modelos formativos que enquadram essa prática.

O MRPP, ao envolver múltiplos docentes com diferentes competências e estilos de ensino, tem o potencial de incidir de forma diferenciada em cada um destes domínios, tornando necessária uma análise que os considere em conjunto e nas suas interações.

Por outro lado, a literatura sobre formação inicial de professores tem demonstrado que o estágio pedagógico é o momento em que as competências docentes mais se desenvolvem (Zach et al., 2012). Compreender de que forma um modelo específico de

organização desse estágio afeta os alunos, os principais "destinatários" do processo formativo, é, portanto, uma questão com implicações diretas tanto para a qualidade do ensino como para a conceção dos programas de formação docente.

6.3.4. Problema e objetivos

Do ponto de vista dos alunos, a continuidade pedagógica traduziu-se na consistência do estilo de instrução adotado pelos professores, bem como na forma como os conteúdos foram abordados ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, importa perceber se a lecionação dos conteúdos ocorreu de forma articulada e sequencial ou se, pelo contrário, cada professor estagiário abordou os conteúdos de forma autónoma e descontextualizada. Além disso, é relevante analisar se existiu coerência e ligação entre as aulas, promovendo a transferência de aprendizagens entre os diferentes momentos de ensino.

A questão de pesquisa central que orienta este estudo pode ser formulada da seguinte forma: Quais são as experiências educativas dos alunos quando lecionados no regime do Modelo Rotativo de Prática Pedagógica em Educação Física?

Para responder a esta questão, foram definidos três objetivos específicos. Pretendeu-se analisar: (1) vantagens e desvantagens referente a aspetos pedagógicos centrais ao processo ensino-aprendizagem (por exemplo, planeamento, articulação dos conteúdos, monitorização das aprendizagens); (2) o nível de desenvolvimento nos domínios físico-motor, cognitivo, social e psicológico; (3) a relação potencial entre as experiências pedagógicas específicas vivenciadas nas aulas de EF ministradas em função do MRPP e o seu desenvolvimento nos domínios físico-motor, cognitivo, social e psicológico.

6.4. Revisão de literatura

Nesta secção é feito um enquadramento teórico com destaque, à literatura da Comunidade de Prática (CdP), que ajuda a entender o que é a aprendizagem profissional dos estudantes estagiários quando trabalham em equipa por exponenciar o potencial daquilo que é o ser professor, em trabalho colaborativo, em que a própria identidade dos PE se vai transformando nas relações que constroem em CdP. Ainda que o objetivo do estudo não pretenda examinar como é que os PE se desenvolveram CdP mas serve de lente amplificadora do que é o processo colaborativo de ser professor. Esta revisão serviu para contextualizar o objetivo do estudo e não como lente para a análise dos resultados.

6.4.1. Formação de professores em Comunidades de Prática

O conceito de CdP, originalmente proposto por Lave e Wenger, (1991) e desenvolvido por Wenger, (1999), constitui um dos quadros teóricos mais influentes na literatura sobre formação de professores de EF. A teoria da aprendizagem situada que o sustenta propõe que aprender a ser professor é um processo social, inserido na atividade, no contexto e na cultura, no qual os “recém-chegados”, se tornam gradualmente mais experientes através da interação com os “veteranos” da comunidade, como formadores de professores e professores cooperantes.

A investigação documenta extensamente os benefícios da participação em CdP para a aprendizagem profissional dos futuros professores. Casey e Goodyear, (2015) demonstraram que as CdP constituem uma estratégia eficaz de apoio à inovação pedagógica, permitindo que os professores ultrapassem as abordagens tradicionais de ensino e sustentem práticas inovadoras para além de uma implementação inicial superficial. (Clonan, 2017) sublinhou o papel das CdP na promoção de oportunidades contínuas e colaborativas para a formação da identidade profissional. Hordvik e Beni, (2024) numa revisão sistemática de âmbito alargado, identificaram as CdP como uma das pedagogias de assinatura da formação de professores de EF, precisamente pela sua capacidade de integrar aprendizagem situada, reflexão colaborativa e construção de significado partilhado. No contexto específico do MRPP, o núcleo de estagiários, quatro futuros professores que partilharam as mesmas turmas, os mesmos desafios pedagógicos e o mesmo professor cooperante, reuniram as condições estruturais para a emergência e cultivação de uma CdP: um domínio comum, uma comunidade de prática pedagógica e um repertório em constante construção. O MRPP é potencialmente catalisador de um trabalho em CdP ampliado, cujos benefícios seriam vastos em caso de sucesso desta comunidade, ou seja, caso fosse uma boa comunidade.

No contexto do MRPP, este ciclo de criação de valor manifesta-se de forma particularmente nítida: os estagiários experienciam o valor imediato da colaboração no planeamento conjunto das aulas; o valor aplicado na discussão partilhada de estratégias pedagógicas após cada sessão; e o valor transformativo na reconfiguração das suas conceções sobre o ensino e a aprendizagem em EF. Esta dinâmica coletiva é, assim, simultaneamente um contexto de formação dos estagiários e um fator determinante na qualidade do ensino recebido pelos alunos (Wenger, 2020).

6.4.2. Aprendizagem social e negociação de significados na formação de professores

Valério et al., (2024) têm dedicado atenção particular aos processos de aprendizagem dos futuros professores durante o estágio pedagógico. A partir de um estudo etnográfico com futuros professores, formadores e professores cooperantes, concluem que o suporte teórico proporcionado na formação universitária é, por si só, insuficiente para preparar os estagiários para os desafios da prática pedagógica real. A aprendizagem docente mais significativa ocorre na negociação de significados durante a prática: no diálogo com os alunos, na resolução de situações imprevistas, na colaboração com os pares e na reflexão sobre a ação (Valério et al., 2021).

Esta perspetiva sugere que o MRPP, ao criar uma estrutura de colaboração entre quatro estagiários que partilham as mesmas turmas, promove exatamente esse tipo de aprendizagem social e negociada. Os estagiários observam-se mutuamente, discutem estratégias pedagógicas, partilham dificuldades e constroem coletivamente formas de responder às necessidades dos alunos. Simultaneamente, os alunos, expostos a esta dinâmica colaborativa, tendem a reproduzir atitudes de cooperação nas suas próprias interações, conforme identificado na análise temática.

6.4.3. Aprendizagem e desenvolvimento do aluno nas aulas de Educação Física (uma perspetiva holística)

A EF escolar ocupa um lugar singular no currículo pelo seu potencial de contribuir para o desenvolvimento integral do aluno. Ao contrário de outras disciplinas, as aulas de EF constituem um espaço onde o corpo, a emoção, o pensamento e a interação social confluem de forma indissociável, tornando o processo de aprendizagem intrinsecamente multidimensional. O aluno que participa numa aula de EF não aprende apenas a executar uma habilidade motora: desenvolve simultaneamente a sua capacidade de leitura do jogo, negocia relações com os pares, gere a frustração e a confiança, e constrói disposições face à atividade física que podem perdurar ao longo da vida. Esta natureza multidimensional da experiência do aluno em EF exige, por isso, um quadro teórico igualmente holístico para a compreender e analisar.

A perspetiva holística na EF representa uma rutura com as abordagens tradicionais centradas quase exclusivamente no domínio motor e no desempenho desportivo (Jerebine

et al., 2024). Na verdade, abordagens de ensino mais centradas no aluno, como referem (Farias & Mesquita, 2024) demonstraram, de forma consistente, nas últimas décadas que o impacto da EF na vida dos alunos é muito mais amplo do que o desenvolvimento de competências técnicas as aulas de EF influenciam a autoestima e a autoconfiança dos alunos promovem a construção de relações positivas entre pares (Farias et al., 2020). Desenvolvem também capacidades de pensamento tático e de tomada de decisão e contribuem para a formação de atitudes e hábitos de participação em atividade física ao longo da vida (Whitehead, 2010). Esta multidimensionalidade da aprendizagem em EF não é, pois, uma característica accidental ou periférica: é constitutiva da própria natureza da disciplina. O conceito de literacia física é um conceito que ajuda a enquadrar a ideia da totalidade do desenvolvimento do aluno em EF. Whitehead, (2010) define a literacia física como a motivação, a confiança, a competência física, o conhecimento e a compreensão para valorizar e assumir responsabilidade pela participação em atividade física ao longo da vida. Recentemente, vários autores (Sport Australia, 2019) têm conceptualizado a literacia física em referência aos desenvolvimentos dos alunos em quatro domínios interdependentes, nomeadamente, físico, cognitivo, social e psicológico, que correspondem, respetivamente, às habilidades de movimento, ao conhecimento sobre a atividade física, às capacidades de interação social e às disposições emocionais e motivacionais. A sua interdependência é um traço essencial deste modelo. Um aluno que melhora a sua competência técnica tende, simultaneamente, a ganhar confiança para participar, a sentir-se mais integrado socialmente e a compreender melhor as dinâmicas do jogo e o mesmo efeito multiplicador pode ocorrer em sentido inverso quando qualquer um dos domínios é negligenciado (Farias et al., 2020).

6.5. Metodologia

6.5.1. Desenho de investigação

Este estudo insere-se no paradigma interpretativo da investigação qualitativa, privilegiando a compreensão dos significados que os participantes atribuem às suas experiências (Braun & Clarke, 2006). O desenho de investigação adotado é o estudo de caso, centrando-se num contexto específico, o MRPP implementado no âmbito do estágio pedagógico de um Mestrado em Ensino de Educação Física, com o objetivo de compreender a sua lógica interna e os seus efeitos percebidos pelos alunos. O estudo

de caso permite uma análise em profundidade do fenómeno no seu contexto natural, privilegiando a riqueza descritiva e interpretativa em detrimento da generalização estatística.

6.5.2. Participantes e contexto da intervenção pedagógica

Participaram no estudo alunos de três turmas do ensino secundário, 66 alunos, do 11ºano. Destes alunos 22 eram rapazes e 44 eram raparigas com idades compreendidas entre os 16 e 19 anos, que experienciaram o MRPP ao longo do ano letivo, mais 4 Estudantes Estagiários com idades entre os 22 e 25 anos. Para as entrevistas os alunos foram seleccionados tendo em conta a sua personalidade, envolvimento nas aulas e capacidades.

A tabela seguinte representa a distribuição/organização das unidades de ensino ao longo deste ano de estágio experienciada pelos participantes deste modelo. Durante os três períodos letivos, foram abordadas modalidades coletivas como futsal, voleibol ou basquetebol, e modalidades individuais como atletismo ou ginástica que foram lecionadas em todos os períodos. Também a dança foi lecionada durante os três períodos.

Tabela 2. Organização das modalidades por períodos.

1ºPeríodo	2ºPeríodo	3ºPeríodo
Badminton	Voleibol	Basquetebol
Futsal	Andebol	Judo
Atletismo	Atletismo	Ginástica
Ginástica	Ginástica	Dança Social
Dança Tradicional	Dança Social	
Orientação		

A tabela 2 (ver ponto 4.3.3.) representa a distribuição/aplicação dos modelos de ensino pelas modalidades lecionadas pelos PE ao longo deste estudo. Em todas as modalidades foi aplicado o MID, modelo este essencial na organização de cada modalidade e no ensino de determinados conteúdos mais específicos. O Ensino por pares e o MAC foi utilizado na dança e no futsal. O MAPJ foi aplicado na modalidade de voleibol e o MJT no futsal, voleibol e basquetebol. Por último, o MED foi aplicado no futsal e no basquetebol.

6.5.3. Recolha de dados

A recolha de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas em pares. As entrevistas semiestruturadas constituíram o método de recolha de dados mais adequado, por permitir explorar, de forma aprofundada, as experiências, perceções e significados atribuídos pelos participantes ao fenómeno em estudo. A existência de um guião orientador, aliada à flexibilidade para aprofundar temas emergentes, possibilitou a obtenção de dados ricos e contextualizados, fundamentais para compreender e interpretar problemas de natureza pedagógica (Sparkes et al., 2014). Este método foi selecionado por permitir aceder, de forma aprofundada e contextualizada, às perceções, experiências e significados atribuídos pelos alunos ao MRPP. O guião de entrevista foi organizado em torno dos quatro domínios da literacia física, abordando igualmente a experiência global dos alunos com MRPP, a perceção de aprendizagem e a comparação com anos letivos anteriores. Do ponto de vista da prática pedagógica, as questões tentaram perceber o impacto de alunos terem diferentes professores, da rotatividade desses professores, da continuidade das aulas e das diferenças entre eles.

No total, foram entrevistados 6 alunos de cada uma das três turmas envolvidas no modelo, totalizando 18 alunos. Para analisar as experiências globais dos alunos que participaram no MRPP, as entrevistas foram realizadas em grupos de dois alunos, formados de acordo com a diversidade de perfis em termos de envolvimento e desempenho em EF. As entrevistas tiveram duração média de 15/20 minutos.

As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra, constituindo o corpus de dados submetido a análise.

6.5.4. Análise de dados

No tocante à análise dos dados, em investigação qualitativa, mais do que um procedimento técnico, é um ato interpretativo, no qual se constroem significados a partir do discurso oral (Braun & Clarke, 2006). Os dados foram analisados através de análise temática (AT). Em primeiro lugar os dados foram lidos várias vezes com o intuito de tirar anotações, na tentativa de identificar partes relevantes para o objetivo de estudo, de seguida tentei identificar códigos (ver ponto seguinte) comuns de forma a criar uma categoria que capte a ideia comum.

O processo de AT resultou na formulação de uma sistematização dos temas, categorias, códigos, excertos (evidência e notas analíticas). A Figura 2 apresenta um fragmento do Anexo 43 relacionado com o primeiro tema.

6.6. Resultados

Tema	Categoria	Código	Excerto	Analytic Notes
Conceção de Educação Física	EF como promotora de saúde e atividade física	Forma de praticar AF e melhorar a saúde	Grupo 1: Aluna 1: "Para muitos casos, é a única forma onde os alunos praticam alguma atividade física e aproveitam as aulas para melhorar a sua saúde."	A EF é reconhecida como o único contexto de prática desportiva para muitos alunos, reforçando o seu papel de saúde pública e inclusão motora.
		Colmatar falta de AF externa a escola	Grupo 2: Aluna 2: "Para alunos que não praticam fora da escola desportos é uma boa maneira de não estar sem fazer exercício físico."	A EF é valorizada não só pelo exercício físico mas também pelo bem-estar psicológico, funcionando como espaço de descompressão académica, para quem não tem hábitos de AF a EF colmata essa lacuna
		Escape/Antídoto ao stress	Também ajuda a desanuviar um pouco a cabeça do stress."	
		Competência/capacidades motoras específica(s) como forma de melhorar a saúde	Grupo 1: Aluna 3: "A Educação Física para mim é uma disciplina que nos faz aumentar a nossa capacidade em vários desportos diferentes e ajuda-nos na nossa saúde."	Os alunos percecionam a EF como disciplina de desenvolvimento motor e de saúde integral, não apenas como atividade recreativa.
Conceção de Educação Física	EF como espaço de acesso a novas modalidades	Acesso a novas práticas/leque de oportunidades	Grupo 3: Aluna 3: "Eu que nunca tive curiosidade ou que nunca tinha experimentado um certo desporto, aqui tenho a oportunidade disso. Por exemplo, no judo, não sabia que ia gostar tanto."	A EF surge como espaço de descoberta e experimentação, potencialmente desencadeando práticas desportivas extracurriculares. Serve como uma mostra de possibilidade de AF desportiva

Figura 2. Exemplo da sistematização da análise temática.

Deste processo emergiram três temas principais (por exemplo, Perceção sobre o MRPP: vantagens e desvantagens), 8 subtemas (por exemplo, Experiência global e processo de adaptação) e 23 categorias (por exemplo, Domínio Social).

6.6.1. Perceção sobre Modelo Rotativo de Prática Pedagógica: Vantagens e desvantagens

O segundo tema central diz respeito à forma como os alunos percecionam especificamente o MRPP: a sua experiência global, as vantagens e desvantagens identificadas.

Experiência Global e Processo de Adaptação: “Primeiro estranha-se, depois entra-se”⁶

A avaliação global do modelo é vista como positiva, sendo o dinamismo das aulas, a maior disponibilidade docente e a ajuda individualizada as vantagens mais frequentemente citadas. Contudo, é relevante notar que esta avaliação positiva resulta de um processo de adaptação progressiva: a maioria dos participantes refere uma estranheza inicial que foi sendo substituída por conforto e valorização à medida que o modelo se tornava mais familiar.

Grupo 1, Alunas 1 e 2: *"Positiva, sinceramente. Acho que torna mais fácil, tanto para os professores quanto para nós."*

Grupo 2, Aluna 2: *"Senti que era um bocadinho estranho ter que estar sempre a mudar de professor, mas agora já não sinto tanto isso, sinto que é mais confortável porque já estou habituada."*

Grupo 3, Aluno 6: *"Fiquei um bocado duvidoso... pensava que não íamos criar uma conexão tão profunda como se só fosse um. Mas na realidade foi ao contrário."*

Vantagens Percebidas: Disponibilidade docente e Pluralidade de ajudas

As vantagens do MRPP identificadas pelos alunos organizam-se em torno de três eixos principais. A maior disponibilidade docente: com quatro professores em simultâneo, os alunos percecionam um acompanhamento permanente e individualizado que não seria possível com um único docente.

Grupo 1, Aluna 2: *"Não há uma aula de Educação Física onde eu saio e penso "não consegui entender isto", porque tenho sempre um professor ao meu lado que me ajuda a superar as minhas dificuldades."*

Grupo 3, Aluna 4: *"É mais fácil dar atenção a todos os alunos. É mais fácil para os professores terem atenção a 23 alunos do que só um professor."*

A diversidade de métodos de ensino: cada estagiário traz uma forma diferente de explicar, exemplificar e interagir, o que os alunos percecionam como um recurso de compreensão adaptado aos diferentes estilos de aprendizagem.

Grupo 1, Aluna 4: *"Cada professor tem um método de disciplina diferente de ensino. Até se nós formos a um e não entendermos muito bem X coisa, outro professor pode vir e ajudar."*

⁶ Dúvidas iniciais dos alunos em relação ao MRPP.

Os alunos não afirmaram necessariamente que a quantidade de conteúdos aprendidos era superior, mas reconheceram que a qualidade da aprendizagem melhorou. As dúvidas eram mais rapidamente esclarecidas, os conteúdos eram explicados de formas diversificadas e o suporte constante permitia uma consolidação mais eficaz:

Grupo 1, Alunas 1 e 2: *"Aprendemos, não é aprender mais, mas é aprender melhor. Como temos mais professores disponíveis, conseguimos esclarecer melhor as nossas dúvidas."*

Grupo 3, Aluna 1: *"Temos a atenção neste caso em quádruplo, e então eu acho que nós estamos sempre a aprender, sempre a superar as nossas dificuldades e a fazer mais."*

Os dados mostraram que os alunos percecionam uma continuidade clara entre as aulas, atribuindo-a à planificação colaborativa dos estagiários.

Grupo 3, Aluna 1: *"Acho que os professores trabalham em conjunto e fazem para que as aulas não sejam confusas e que sejam sempre continuidade. O que damos numa aula vai ser também aplicado na aula a seguir."*

Grupo 1, Aluna 5: *"Quando, por exemplo, abordamos uma nova modalidade, a atenção é toda focada nessa modalidade. Há continuidade."*

A proximidade geracional: vários alunos referem que o facto de os estagiários terem idades próximas das suas facilita a relação pedagógica e aumenta a sensação de ser compreendido.

Grupo 1, Aluna 2: *"Vários professores que estão mais próximos da nossa idade, compreendem-nos muito melhor."*

Desvantagens percebidas: Superficialidade relacional e inconsistência inicial

Apesar da avaliação global positiva, os participantes identificam limitações relevantes do modelo. A mais significativa é a superficialidade das relações estabelecidas com cada professor: a rotatividade impede o aprofundamento dos vínculos afetivos que se construiriam com um único docente ao longo de todo o ano:

Grupo 3, Aluna 3: *"Quando são muitos professores, temos de ter relação com todos eles, mas temos pouco tempo com eles. Estabelecemos relações muito superficiais."*

A inconsistência inicial nas abordagens pedagógicas dos diferentes estagiários é outro fator de tensão identificado, embora a maioria dos participantes refira que esta foi sendo resolvida com o tempo:

Grupo 2, Aluna 2: "No início era um bocado confuso porque sentíamos que os professores não tinham a mesma maneira de fazer as coisas."

6.6.2. Desenvolvimento em Educação Física no MRPP: Perspetiva sobre aprendizagem

O segundo tema articula a percepção dos alunos sobre a sua própria aprendizagem no contexto do MRPP e contém um subtema.

Aprender Melhor: A Qualidade sobre a Quantidade (em relação ao ano anterior)

Esta percepção é sustentada por exemplos concretos de habilidades específicas em que os alunos sentiram progresso graças ao apoio diferenciado dos vários estagiários.

Grupo 1, Aluno 4: "O serviço, eu tinha muitas dificuldades no ano passado e agora, com diferentes opiniões e diferentes estratégias, eu consegui melhorar muito o meu serviço."

Grupo 2, Aluna 6: "No basquete, graças à ajuda de um professor eu não estava a conseguir fazer o lançamento direito e com a ajuda consegui finalmente fazer o lançamento correto."

6.6.3. Influência do MRPP nos domínios de aprendizagem: Motivação, tempo de prática e relação pedagógica

Domínio Físico-Motor: Mais Prática, Maior Progresso

No que respeita ao domínio físico-motor, os alunos percecionam uma melhoria nas suas habilidades técnicas e um aumento do tempo de empenhamento motor em comparação com anos anteriores.

Grupo 2, Aluna 4: "Praticamos mais, porque como são muitos professores a terem atenção em nós, não há maneira de nós estarmos ali parados, então temos que fazer alguma coisa."

Grupo 2, Aluna 6: "Praticamos mais porque nos anos passados, se calhar, o professor estivesse mais focado naquele grupo, os outros não estariam a participar. Como neste formato estão todos lá, não nos dá tempo a mandriar."

A melhoria motora é apresentada pelos participantes como indissociável da motivação: a presença de suporte constante gera mais envolvimento e, consequentemente, mais oportunidades de praticar e progredir.

Grupo 1, Aluna 6: *"Do início de uma modalidade até ao final, eu sinto muitas melhorias, tanto a nível físico na atividade, quanto a nível de vontade de realizar. Como temos ajuda, ficamos mais motivados."*

Domínio Cognitivo: Pluralidade de Perspetivas como Rede de Segurança

O domínio cognitivo é, talvez, aquele em que o impacto do MRPP é mais explicitamente articulado pelos alunos. A possibilidade de receber explicações de diferentes professores sobre o mesmo conteúdo é percecionada como uma rede de segurança cognitiva: se a explicação de um não for suficientemente clara, outro oferecerá uma perspetiva alternativa.

Grupo 1, Aluna 5: *"O facto de termos professores diferentes ajuda porque cada um tem uma maneira diferente de explicar, mas elas completam-se. Posso não entender o que um explica, mas outros depois explicam de outra forma."*

Grupo 1, Aluna 6: *"As aulas teóricas acabam por não ser tão teóricas, porque os professores tornam-nas mais interativas, colocam questões, tentam entender o que cada aluno sabe, para depois explicar e abordar melhor as regras da modalidade."*

Domínio Social: Modelagem e Intencionalidade Pedagógica

No domínio social, os dados revelam dois mecanismos distintos de influência do MRPP: a modelagem social proporcionada pelo trabalho colaborativo dos estagiários entre si, e a intencionalidade pedagógica na composição heterogénea dos grupos de alunos.

Grupo 1, Aluna 3: *"Os professores dão um exemplo, trabalham em equipa, e um aluno olha sempre para o seu professor. Como vemos o tão bom exemplo dos professores, queremos repetir."*

Grupo 3, Aluna 3: *"Os professores querem pôr pessoas diferentes com pessoas que normalmente não fariam, para melhorar a nossa capacidade como turma de falarmos com os outros."*

Domínio Psicológico: Motivação, Autoconfiança e Segurança Psicológica

O domínio psicológico é aquele em que se registam as mudanças mais marcantes relatadas pelos participantes. Os alunos referem unanimemente um aumento da

motivação para as aulas de EF, que atribuem ao dinamismo do modelo, à afinidade relacional com os estagiários e às estratégias pedagógicas utilizadas.

Grupo 3, Aluno 3: *"Sinto-me muito mais motivada relativamente ao ano anterior. As aulas são mais dinâmicas e com tantos professores conseguimos aprender mais rápido e de melhor forma."*

A presença constante de suporte docente cria um clima de segurança psicológica em que o erro é percebido como oportunidade de aprendizagem e não como ameaça.

Grupo 1, Aluna 5: *"No último ano eu não gostava muito de aparecer às aulas de educação física porque achava que não conseguia ser boa comparada aos meus colegas. Consegui sentir uma melhoria com os professores."*

Grupo 3, Aluno 6: *"A minha confiança mudou porque eu sei que mesmo que eu faça algo mal, está sempre lá alguém para me ajudar e não vou ficar a perder, só vou ficar a ganhar todas as aulas."*

6.7. Discussão

6.7.1. A "Rede de segurança" pedagógica e o suporte docente multiplicado

A presença de múltiplos estagiários implica também que nenhum deles se encontra sozinho perante a turma, o que reduz a ansiedade associada ao início da prática pedagógica e permite uma distribuição mais eficaz da atenção docente. Do ponto de vista dos alunos, esta multiplicação do suporte traduz-se na perceção de que há sempre alguém disponível para responder às suas dúvidas e acompanhar o seu progresso, um aspeto amplamente valorizado nas entrevistas realizadas.

Um dos achados mais consistentes deste estudo é a perceção de que o MRPP funciona como uma rede de segurança pedagógica. A expressão "atenção em quádruplo" usada por uma das participantes sintetiza, de forma poderosa, o que a investigação documenta: a multiplicação do suporte docente minimiza as zonas cegas do ensino, garante um acompanhamento mais individualizado e reduz a probabilidade de que um aluno saia de uma aula com dúvidas por resolver.

Este resultado articula-se diretamente com os dados de Zach et al., (2012), que demonstram que a eficácia docente aumenta com a experiência prática supervisionada. No MRPP, os alunos beneficiam indiretamente deste processo: ao estarem em contacto com estagiários que se desenvolvem profissionalmente em contexto de suporte mútuo,

recebem um ensino mais atento, mais responsivo e mais diversificado. A eficácia docente crescente dos estagiários traduz-se, assim, em maior qualidade de ensino para os alunos.

6.7.2. Proximidade geracional e afinidade relacional

A proximidade de idade entre os estagiários e os alunos do ensino secundário emerge como um fator facilitador da relação pedagógica, valorizado de forma explícita pelos participantes. Esta proximidade geracional parece favorecer uma comunicação mais direta, uma compreensão mais imediata das dificuldades dos alunos e uma maior disponibilidade para criar uma relação de confiança.

Este achado dialoga com a teoria da aprendizagem situada de Kirk e Macdonald, (1998), que sublinha a importância da autenticidade contextual da prática pedagógica. Os estagiários, por serem eles próprios agentes em formação, partilham com os alunos uma posição de aprendizagem, ainda que em contextos diferentes, que pode tornar a sua presença mais próxima e menos hierarquicamente distante do que a de professores com muitos anos de experiência.

6.7.3. Modelagem social: Cooperar para cooperar

Um aspeto particularmente relevante identificado nos dados é o mecanismo de modelagem social: os alunos observam os estagiários a trabalhar em equipa, a partilhar responsabilidades e a apoiar-se mutuamente, e tendem a reproduzir estas atitudes nas suas próprias interações. Este fenómeno é consistente com os princípios da aprendizagem social e com a ideia, central na perspetiva de que a aprendizagem mais significativa ocorre na observação e na negociação de práticas em contexto.

Os excertos evidenciam que o MRPP tem efeitos no domínio social que vão além da simples organização das atividades: o comportamento colaborativo dos próprios estagiários serve de modelo explícito para os alunos, promovendo a transferência de atitudes cooperativas para o contexto da turma. Vários alunos referem que as aulas lecionadas neste modelo rotativo promoveu a interação com colegas que não sentiam tanta ligação, devido à criação de grupos heterogêneos por parte dos PE.

O MRPP cria, assim, uma estrutura em que a cooperação docente é visível e constante, funcionando como modelo explícito para a cooperação entre alunos. Esta transferência de atitudes cooperativas não resulta de instrução direta, mas de aprendizagem observacional, um processo mais difícil de alcançar num modelo com um

único professor. Este resultado aponta para a importância da coplanificação entre estagiários como condição necessária para que o MRPP não comprometa a coerência do processo de ensino-aprendizagem.

6.7.4. A Tensão relacional: Superficialidade como custo estrutural

A principal limitação do MRPP identificada pelos alunos é a superficialidade das relações estabelecidas com cada professor. Esta tensão é estrutural: a rotatividade, que é o elemento-chave do modelo, é também o que impede o desenvolvimento de vínculos profundos com cada docente. Alguns alunos expressam preferência por um modelo com um único professor precisamente por este motivo, argumentando que uma relação mais profunda permitiria uma melhor leitura mútua e, eventualmente, melhores resultados de aprendizagem.

Vários alunos referem dúvidas iniciais sobre o MRPP. Esta tensão é particularmente relevante porque, como Armour e Makopoulou, (2012) sublinham no contexto da formação contínua de professores, a qualidade das relações pedagógicas é um fator determinante para o envolvimento e a motivação dos alunos. A rotatividade frequente pode, assim, comprometer a profundidade do vínculo professor-aluno, ainda que os dados sugiram que este efeito é parcialmente compensado pela multiplicação de relações com diferentes professores.

Contudo, os dados também sugerem que este custo é parcialmente compensado pela multiplicidade de relações disponíveis: ao interagir com quatro professores diferentes, os alunos aumentam a probabilidade de encontrar pelo menos um com quem se identificam particularmente, o que pode ser suficiente para ancorar a sua motivação.

A tensão entre amplitude relacional e profundidade relacional é, em última análise, inerente ao modelo e deve ser considerada na sua avaliação: o MRPP maximiza a disponibilidade e a diversidade docente, mas fá-lo ao custo de uma menor profundidade dos vínculos afetivos individuais.

6.7.5. O MRPP à luz da literacia física

Analizados em conjunto, os dados sugerem que o MRPP tem impacto positivo em todos os domínios da literacia física (Sport Australia, 2019). No domínio físico, o aumento do tempo de empenhamento motor e a perceção de melhoria técnica apontam para ganhos concretos de competência motora. No domínio cognitivo, a pluralidade de

perspetivas pedagógicas garante que nenhum aluno fica com dúvidas por falta de explicações alternativas. No domínio social, a modelagem cooperativa e a intencionalidade pedagógica na composição dos grupos promovem a coesão da turma e a quebra de barreiras interpessoais. E no domínio psicológico, o aumento da motivação e da autoconfiança, especialmente nos alunos mais inseguros, sugere que o modelo contribui para a construção de uma relação mais positiva com a atividade física. Para além da motivação, o modelo parece contribuir para o aumento da autoconfiança, especialmente nos alunos que apresentavam mecanismos de evitamento em relação à EF.

Esta convergência de efeitos positivos em todos os domínios é consistente com a perspetiva holística da literacia física e reforça o argumento de que o MRPP representa uma modalidade pedagógica com potencial formativo significativo, tanto para os estagiários como para os alunos.

6.8. Conclusão

6.8.1. Síntese dos resultados

Este estudo procurou compreender as perspetivas dos alunos sobre o MRPP em EF, analisando a sua experiência global, a perceção de aprendizagem e os efeitos do modelo nos domínios físico-motor, cognitivo, social e psicológico. Os dados, obtidos através de entrevistas semiestruturadas e analisados pela via da análise temática, revelam uma avaliação globalmente positiva do modelo, sustentada por quatro grandes achados.

Em primeiro lugar, o MRPP é percecionado como uma rede de segurança pedagógica, que garante suporte constante e individualizado a cada aluno. Em segundo lugar, a pluralidade metodológica dos diferentes estagiários é valorizada como recurso de compreensão adaptado a diferentes estilos de aprendizagem. Em terceiro lugar, o modelo promove efeitos positivos em todos os domínios da literacia física, com particular destaque para o domínio psicológico, onde se registam os ganhos mais marcantes em termos de motivação e autoconfiança. Em quarto lugar, a principal tensão do modelo, a superficialidade relacional decorrente da rotatividade, é reconhecida pelos alunos mas parcialmente compensada pela multiplicidade de relações disponíveis.

6.8.2. Implicações práticas e para a formação de professores

Do ponto de vista prático, os resultados deste estudo oferecem argumentos sólidos a favor da manutenção e expansão do MRPP no âmbito da formação inicial de professores

de EF. O modelo parece beneficiar simultaneamente os alunos, ao oferecer-lhes um ensino mais disponível, diversificado e motivador, e os estagiários, ao criar um contexto de cooperação, coplanificação, supervisão mútua e aprendizagem social que acelera o desenvolvimento das suas competências docentes.

A coplanificação surge, aliás, como condição necessária para o sucesso do modelo: os dados evidenciam que a continuidade pedagógica percebida pelos alunos resulta diretamente do trabalho colaborativo dos estagiários na preparação das aulas. Sem esta colaboração, o risco de fragmentação e inconsistência, já identificado como fonte de confusão inicial, pode persistir e comprometer os benefícios do modelo.

Para os programas de formação de professores, estes dados sugerem que o MRPP representa uma alternativa pedagógica válida ao modelo de estágio tradicional, com potencial para maximizar tanto a aprendizagem dos alunos como o desenvolvimento profissional dos estagiários. A sua implementação exige, porém, uma estrutura de supervisão que garanta a coerência entre os diferentes estagiários e que apoie a resolução das tensões relacionais inerentes à rotatividade.

6.8.3. Limitações e direções futuras

Este estudo apresenta limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. Estudos futuros poderão beneficiar da triangulação de dados entre a perspetiva dos alunos, dos estagiários e dos professores cooperantes, bem como da recolha de dados ao longo de todo o ano letivo, permitindo acompanhar a evolução das perceções ao invés de capturá-las apenas num momento final. O desenvolvimento de instrumentos quantitativos complementares, como escalas de motivação ou de autoeficácia, poderia igualmente enriquecer a compreensão dos efeitos do modelo. Outra limitação diz respeito a este estudo poder abranger uma amostra superior de alunos da comunidade.

6.9. Referências Bibliográficas

- Armour, K. M., & Makopoulou, K. (2012). Great expectations: Teacher learning in a national professional development programme. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 336–346. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.006>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Carolo, D., Villalobos, M., & Martins, J. (2023). *Educação Física de Qualidade: Princípios, estratégias e práticas pedagógicas para desenvolvimento da Literacia Física* (pp. 1–27). <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7284>
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest*, 67(1), 56–72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Casey, A., & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294–310. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588>
- Clonan, M. T. (2017). *The impact of a community of practice on physical education teachers' practices, understandings and beliefs* [Doctoral dissertation, University of Limerick]. <https://hdl.handle.net/10344/6534>
- Dyson, B. (2014). Quality physical education: A commentary on effective physical education teaching. In *Research Quarterly for Exercise and Sport* (Vol. 85, Number 2, pp. 144–152). AAHPERD. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.904155>
- Farias, C., Teixeira, J., & Mesquita, I. (2024). Abordagem de ensino em educação física centrada no aluno: Porque é que é necessária e no que consiste?. In C. Farias, J. Teixeira, & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 21–40). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Farias, C., Valério, C., & Mesquita, I. (2018). Sport Education as a curriculum approach to student learning of invasion games: Effects on game performance and game involvement. *Journal of Sports Science and Medicine*, 17(1), 56–65.
- Farias, C., Wallhead, T., & Mesquita, I. (2020). “The Project Changed My Life”: Sport Education’s Transformative Potential on Student Physical Literacy. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 91(2), 263–278. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1661948>
- Flores, M. A. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: a study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 145–158. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724659>
- Hordvik, M., & Beni, S. (2024). Signature pedagogies of teacher education in physical education: a scoping review. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2352829>
- Jerebine, A., Arundell, L., Watson-Mackie, K., Keegan, R., Jurić, P., Dudley, D., Ridgers, N. D., Salmon, J., & Barnett, L. M. (2024). Effects of holistically conceptualised school-based interventions on children’s physical literacy, physical activity, and other outcomes: A systematic review. *Sports Medicine - Open*, 10(1), Article 109. <https://doi.org/10.1186/s40798-024-00766-w>
- Kirk, D., & Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 376–387.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

- Liu, J., & Keating, X. D. (2022). Development of the Pre-service Physical Education Teachers' Teacher Identity Scale. *European Physical Education Review*, 28(1), 186–204. <https://doi.org/10.1177/1356336X211028832>
- Sparkes, A. C., & Smith, B. (2013). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product*. Routledge.
- Australian Sports Commission. (2019). *Australian physical literacy framework*. Australian Sports Commission.
- Valério, C., Farias, C., & Mesquita, I. (2021). Pre-service teachers' learning and implementation of student-centred models in physical education: A systematic review. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(6), 3326–3338. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.06452>
- Valério, C., Farias, C., & Mesquita, I. (2024). Challenges in creating value in the pre-service teachers' journey from learning to implementing student-centred approaches: An ethnographic study along a two-year PETE. *Sport, Education and Society*, 29(7), 790–804. <https://doi.org/10.1080/13573322.2023.2207581>
- Wenger-Trayner, E., Wenger, E., & Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to make a difference: Value creation in social learning spaces*. Cambridge University Press.
- Wenger, Etienne. (1999). *Communities of Practice*. Cambridge University Press.
- Whitehead, M. (Ed.). (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.
- Zach, S., Harari, I., & Harari, N. (2012). Changes in teaching efficacy of pre-service teachers in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(5), 447–462. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.582491>

7. Considerações Finais

No meu percurso formativo, a realização da PES revelou-se determinante para a consolidação de conhecimentos e para o desenvolvimento de competências essenciais à prática pedagógica. A integração no contexto escolar permitiu-me compreender de forma mais aprofundada a complexidade da profissão docente, exigindo capacidade de adaptação, reflexão crítica e tomada de decisão constante perante diferentes situações educativas.

Ao longo da PES, tive a oportunidade de desenvolver competências ao nível da planificação, condução e avaliação das aulas, bem como da gestão da relação pedagógica com os alunos. Simultaneamente, esta experiência contribuiu para uma maior compreensão das necessidades individuais e coletivas da turma, reforçando a relevância da experiência prática no desenvolvimento da competência profissional. Tal como referem Zach et al., (2012) as vivências proporcionadas durante a formação inicial exercem influência significativa na perceção de eficácia e preparação dos futuros professores de EF. Mais do que consolidar conhecimentos científicos e pedagógicos, a PES permitiu-me desenvolver uma postura reflexiva perante a prática, compreendendo que ensinar implica um processo contínuo de análise, reajustamento e melhoria. A diversidade de contextos, os desafios encontrados e as decisões tomadas ao longo do ano letivo contribuíram para a construção de uma identidade docente mais consciente, autónoma e sustentada, reforçando a importância da reflexão crítica como elemento indissociável do desenvolvimento profissional.

Este percurso permitiu-me, igualmente, reconhecer que a função do professor de EF ultrapassa a transmissão de conteúdos ou o desenvolvimento de competências motoras. O professor assume um papel determinante na formação integral dos alunos, promovendo valores, atitudes, autonomia, cooperação e hábitos de vida ativos e saudáveis. Esta compreensão reforçou a minha convicção de que uma prática pedagógica de qualidade deve centrar-se nas necessidades dos alunos, proporcionando experiências de aprendizagem significativas, inclusivas e promotoras do seu desenvolvimento global.

Apesar dos progressos alcançados, reconheço que o processo de aprendizagem profissional não termina com a conclusão do estágio. Pelo contrário, este constituiu apenas uma etapa de um percurso que deverá continuar a ser marcado pela atualização científica, pela reflexão permanente sobre a prática e pela procura constante de estratégias

pedagógicas capazes de responder aos desafios da escola contemporânea. Levo deste percurso aprendizagens, experiências e valores que moldaram a minha forma de entender a EF e a profissão docente, encarando o futuro com um elevado sentido de responsabilidade, compromisso e motivação para continuar a aprender e a contribuir para a formação integral dos meus futuros alunos.

8. Referências Biográficas

- Aefh. Projeto Educativo, 1 (2022).
- Atienza, R., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., López-Pastor, V. M., & Devís-Devís, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: Ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimento*, 22(4), 1033–1048. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.59732>
- Amorim, C., & Ribeiro-Silva, E. (2024). Preservice physical education teachers' perceptions of initial teacher education. *European Physical Education Review*, 30, 356–371. <https://doi.org/10.1177/1356336X241276825>
- Azevedo, E. L. (2023). *Unveiling the reflective path of pre-service teachers: A yearlong action research study in physical education settings* [Doctoral dissertation, Universidade do Porto]. <https://hdl.handle.net/10216/161370>
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest*, 69(3), 291–312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Bento, J. O. (1995). *O outro lado do desporto: Vivências e reflexões pedagógicas*. Campo das Letras.
- Bento, J. O. (2003). *Pedagogia do desporto*. Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2008). *Da coragem, do orgulho e da paixão de ser professor: Auto-retrato*. Casa da Educação Física.
- Bento, J. O. (2012). *Corrida contra o tempo: Posições e intervenções*. Casa da Educação Física.
- Bento, J. O., Garcia, R., & Graça, A. (1999). *Contextos da pedagogia do desporto: Perspetivas e problemáticas*. Livros Horizonte.
- Bento, J. O., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia para a diversidade em educação física*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Bessa, C., Afonso, J., Ramos, A., Coutinho, P., & Mesquita, I. (2024). Avaliação multidimensional centrada no aprendiz: O suporte das tecnologias digitais. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 199–224). FADEUP.
- Bessa Pereira, C., Farias, C., Ramos, A. G., 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*, 22(1), 66–81. <https://doi.org/10.5628/rpcd.22.01.66>
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física: Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31–39.

- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56–72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Costa, J., & Ferro, N. (Trans.). (2021). AIESEP – Tomada de posição sobre avaliação em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 42, 93–109.
- Coutinho, P., Bessa, C., & Mesquita, I. (2024). Planeamento em educação física: Abordagem multidimensional na apropriação didática. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 181–198). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339–356. <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484092>
- Derbali, C. (2026). Creative student-centered pedagogies in physical education: A systematic review and meta-analysis of multidimensional outcomes. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 12(2), 1–37.
- Farias, C. (2023). *Um manual para professores de educação física no 1.º ciclo do ensino básico* (J. Maia, G. Tani, H. Cruz, P. Queirós, C. Dias, & O. Vasconcelos, Eds.). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Farias, C., Gambles, E. A. F., Sierra-Díaz, J., González-Víllora, S., & Mesquita, I. (2026). Reconciling model fidelity and teaching agency: How preservice teachers' implementation of a hybrid Sport Education–Step Game Approach relates to student learning. *European Physical Education Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/1356336X261458239>
- Farias, C., & Mesquita, I. (2024). O papel do professor na abordagem de ensino centrada no aluno: O professor como impulsionador da aprendizagem. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 61–82). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. A. (2016). The Sport Education model: Research update and future avenues for practice and investigation. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 16(1), 73–96. <https://doi.org/10.5628/rpcd.16.01.73>
- Farias, C., Pill, S., & Griffin, L. L. (Eds.). (2025). *Game-based approaches in physical education: International applications* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032723327>
- Farias, C., Valério, C., & Mesquita, I. (2018). Sport Education as a curriculum approach to student learning of invasion games: Effects on game performance and game involvement. *Journal of Sports Science and Medicine*, 17, 56–65.
- Farias, C., Wallhead, T., & Mesquita, I. (2020). "The project changed my life": Sport Education's transformative potential on student physical literacy. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 91(2), 263–278. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1661948>
- Ferraz, R., Branquinho, L., Sortwell, A., Teixeira, J. E., Forte, P., & Marinho, D. A. (2023). Teaching models in physical education: Current and future perspectives. *Montenegrin*

Journal of Sports Science and Medicine, 13(1), 53–60.
<https://doi.org/10.26773/mjssm.230307>

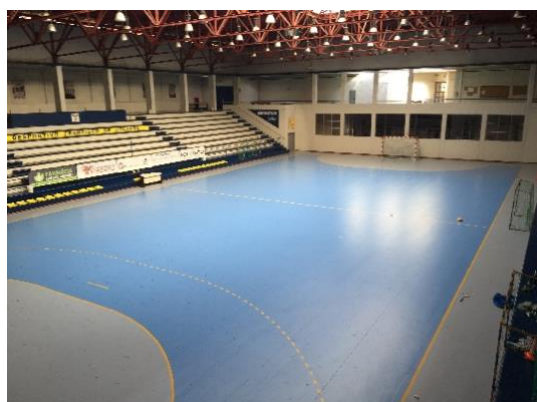
- González-Valero, G., Ubago-Jiménez, J. L., Melguizo-Ibáñez, E., & Fernández-García, R. (2024). Application of the Teaching Games for Understanding model to improve decision-making in sport learning: A systematic review and meta-analysis. *BMC Psychology*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02307-2>
- Gouveia, É. R., Lizandra, J., Martinho, D. V., França, C., Ihle, A., Sarmiento, H., Antunes, H., Correia, A. L., Lopes, H., & Marques, A. (2022). The impact of different pedagogical models on moderate-to-vigorous physical activity in physical education classes. *Children*, 9(12), Article 1790. <https://doi.org/10.3390/children9121790>
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401–421. <https://doi.org/10.5628/rpcd.07.03.401>
- Green, K. (2008). *Understanding physical education*. SAGE.
- Gurvitch, R., & Metzler, M. W. (2013). Learning activities: You've chosen an instructional model for teaching. Which activities fit best within that model? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(4), 30–37.
- Hal A. Lawson. (1986). Occupational socialization and the design of teacher education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5(2), 107–116.
- Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278–300. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005>
- Hastie, P. A., de Ojeda, D. M., & Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 103–132. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535202>
- Iglesias, D., Fernández-Río, J., & Rodríguez-González, P. (2023). Cooperative learning in physical education: A research overview. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 151, 88–93. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/1\).151.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/1).151.09)
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física: 10.º, 11.º e 12.º anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação.
- Kirk, D., & Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17.
- Li, J., & Shao, W. (2022). Influence of sports activities on prosocial behavior of children and adolescents: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11). <https://doi.org/10.3390/ijerph19116484>
- Liu, J., & Keating, X. D. (2022). Development of the pre-service physical education teachers' Teacher Identity Scale. *European Physical Education Review*, 28(1), 186–204. <https://doi.org/10.1177/1356336X211028832>

- Mesquita, I. (2005). *A pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos colectivos* (3.^a ed.). Livros Horizonte.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2023). *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I., Araújo, R., Delgado, M., & Azevedo, E. (2020). Students' tactical understanding during a hybrid Sport Education/Step-Game Approach model volleyball teaching unit. *Movimento*, 26, 1–16. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.97764>
- Mesquita, I., & Coutinho, P. (2021). O treino desportivo como processo de ensino-aprendizagem. In I. Mesquita & P. Coutinho (Eds.), *Manual de curso de treinadores de desporto: Grau 1 – Pedagogia e didática do desporto* (pp. 72–92). Instituto Português do Desporto e Juventude.
- Mesquita, I., & Rosado, A. (Eds.). (2011). *Pedagogia do desporto*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional models in physical education* (3rd ed.). Routledge.
- McLennan, N. (2015). *Quality physical education (QPE): Guidelines for policy-makers*. UNESCO.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Mitchell, S. A., Griffin, L. L., & Oslin, J. L. (2013). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2020). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach* (4th ed.). Human Kinetics
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (1st ed.). Mosby.
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112–128.
- Rink, J. E. (2010). *Teaching physical education for learning* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (2nd ed.). Human Kinetics.
- Silva, N., & Dinis, S. (2025). Aprendizagens essenciais e classificação: O caso da educação física. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 30, 1–24. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2025.17566>
- Standal, Ø. F., Moen, K. M., & Moe, V. F. (2014). Theory and practice in the context of practicum: The perspectives of Norwegian physical education student teachers. In K. M. Moen, M. Peters, & Ø. F. Standal (Eds.), *Teacher education in physical education: International perspectives* (pp. 99–114). Routledge.

- Stylianou, M., Hodges Kulinna, P., Cothran, D., & Kwon, J. Y. (2013). Physical education teachers' metaphors of teaching and learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(1), 22–45. <https://doi.org/10.1123/jtpe.32.1.22>
- Valério, C., Farias, C., & Mesquita, I. (2021). Pre-service teachers' learning and implementation of student-centred models in physical education: A systematic review. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(6), 3326–3338. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.06452>
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Human Kinetics.
- Wang, J., Soon, C. C., Samsudin, S., Wang, C., Gao, Z., & Xie, Q. (2024). Tactical games model in physical education: A systematic review. *PLoS ONE*, 19(11), e0311321. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0311321>
- Whitehead, M. (Ed.). (2010). *Physical literacy: Throughout the life course*. Routledge.

Anexos

Anexo 1. Escola Cooperante; Espaço Exterior e Pavilhão Francisco Holanda.



Anexo 2. Pavilhão Gimnodesportivo e Auditório.



Anexo 3. Arrecadação do material.



Anexo 4. Inventário do material.

MODALIDADE	MATERIAL	Estado de conservação			TOTAL	OBS
		Bom	Médio	Mau		
ANDEBOL	Balizas de Andebol	2			2	
	Redes de baliza de Andebol Softee	2			2	
	Bolas Kempa Nº1	8			8	
	Bolas Kempa Nº2	16			16	
	Bolas Kempa Nº3	8			8	
ATLETISMO	Blocos de partida	8			8	a)
	Barreiras (c/ 5 alturas)	3	1		4	
	Postes de Salto em Altura (alumínio)	2			2	
	Fasquia (fibra vidro c/ 4 metros)	1			1	
	Testemunhos		17		17	
	Discos	4			4	
BADMINTON	Raquetes Victor ST-1650	30	9		39	12a)
	Raquetes BR700 Azul		6	5	11	
	Raquete (competição)	1			1	
	Volantes Carlton T800	12cx			12cx	12a)
	Volantes Mavis 300 (Desporto Escolar)	2cx			2cx	
	Postes de Badminton (Auto estável p/ competição)	2			2	
	Redes	1	1	4	6	
BASQUETEBOL	Bolas Molten GR7			14	14	
	Bolas Molten BG 2000	16			16	4 em a)
	Bolas Xsport Xb7R		11		11	
	Bolas Tarmak			5	5	
	Bolas Ace			15	15	
	Bolas Wilson Mvp			3	3	
	Bolas Project Oficia	2			2	a)
	Tabelas Street Basquet (portáteis)		6		6	
	Proteção frontal das tabelas Street Basquet	4	2		6	
	Redes Kipsta para Tabelas Street Basquet	6			6	1em a)
CORFEBOL	Postes de Corfebol telecóprio		4		4	
	Bolas		10		10	
GINÁSTICA	Barras Paralelas	1			1	f)
	Cavalos de saltos (oficial competição)	2			2	
	Minitrampolim	1		1	2	b)
	Minitrampolim (antigos)			1	1	b)
	Trampolim em mousse (120x60x25)	2			2	1 em f)
	Trampolim Reuther / Spieth	2			2	
	Plinto/Cavalos (lona de PVC)	2			2	1 em f)
	Plinto madeira c/8 caixas, carro e cabeça em pele	2			2	
	Plinto madeira c/ 6 caixas, carro e cabeça em pele			1	1	c)
	Colchões de queda (300x200x30) antiderrapante		6		6	

	Tapetes de Ginástica (mousse e PVC-2x1x0,55m)		60		60	15 em e)
	Tapetes desdobráveis PVC (6.00x1.00x0.55m)		10		10	1 em f)
	Tapetes Finos de Fitness	20			20	
	Tapetes Grossos de Fitness	27			27	
	Tapetes Duplos de Desinfecção	4			4	
GOAL BALL	Bola de Goal Ball	1			1	
HÓQUEI EM SALA	Sticks	14			14	
	Bolas	14			14	
	Sticks (vermelhos)			15	15	
	Sticks (azuis)			8	8	
	Bolas			9	9	
FUTSAL	Bolas TOPGIM IGNITO		4	6	10	2 a)
	Bolas SELECT ATTACK		4	5	9	2 a)
	Bola Sala			12	12	
RUGBY	Bolas			15	15	
	Cinto com duas fitas (tags – cor lilás)	6			6	
	Cinto com duas fitas (tags – cor verde)	5			5	
TÉNIS DE MESA	Mesa desdobrável			1	1	b)
	Rede de Ténis (com banda superior em PVC)				1	
	Guia central para rede de Ténis				1	
	Postes de ténis metálico				2	
	Raquetes		15		15	
VOLEIBOL	Bolas Mikasa (competição)		2		2	
	Bola Molten (competição)		1		1	
	Bolas Molten			8	8	
	Bolas Molten Schooltrainer	40			40	16 a)
	Bolas Mikasa V370			8	8	
	Redes	6	3	1	10	
	Postes (telescópio)	6			6	
	Proteção aos postes de voleibol (telescópio)	6			6	
	Postes (alumínio)	2			2	
	Proteção aos postes de voleibol (alumínio)	2			2	
	Cadeira para árbitro de voleibol	1			1	
	Carrinho de transporte de bolas e postes Voleibol	1			1	
	Kettle bell Vinyl de 12 Kg (Profit)	2			2	
	Kettle bell Vinyl de 8 Kg (Profit)	1			1	
	Escada de Agilidade	1			1	a)
	Escada de Agilidade		2		2	
	Elástico com Arnês (Profit)	1			1	
	Bolsa, manual, CD de exercícios e ancoragem p/porta	1??			1	
	Bozu ball de balance 65 cm (Profit)	3			3	
	Bozu ball de balance 65 cm (Profit)			1	1	b)
	Corda com 12 mt/34mm de espessura (Profit)			1	1	

TREINO FUNCIONAL	Gym Ball 65 cm (Profit)			4	4	
	Gym Ball 65 (Profit)	1			1	a)
	Cordas Ultra Speed, 3,35X 0,25 m (Profit)			2	2	c)
	Plataforma instável em PVC (Profit)	2			2	
	Cinto de tração	1?			1?	
	AB Wheel Roller (Profit)	3			3	
	Cones de treino 30cm	3			3	
	Cones de treino 25cm	8			8	
	Halteres em ferro 2Kg revestidos a epoxy	10			10	
	Halteres em ferro 1Kg revestidos a epoxy	12			12	
	Bola medicinal de 3Kg (Profit)	1			1	
	Bola medicinal de 4Kg (Profit)	1			1	
	Cordas de salto verdes	30			30	
	Cordas de salto coloridas	20			20	
	Cronómetros					
	Apitos de mão	6			6	
	Arcos (vermelhos)		8		8	
	Arcos (azuis)		9		9	
	Arcos (verdes)		4		4	
	Arcos (amarelos)		3		3	
	Arcos de madeira	3			3	
	Cordas			7	7	
	Tapetes	6			6	f)
	Cones sinalizadores			vário	vários	
	Cones sinalizadores 12+12 Azul e Branco	4Pack			4Pack	2 a)
	Coletes (amarelos)		12		12	
	Coletes (vermelhos)		12		12	
	Coletes (verdes)		12		12	
	Coletes (azuis)		16		16	
	Coletes (brancos)		4		4	
	Coletes (laranja)		5		5	
	Coletes (verdes)	18			18	a)
	Coletes (amarelos)	12			12	a)
	Colete (vermelhos)	12			12	a)
	Coletes (azuis)	13			13	a)
	Coletes (laranja)	6			6	a)
	Carrinhos de transporte de bolas	4			4	
	Saco para transporte de bolas	4			4	
	Compressor	1			1	
	Fita métrica (5 metros)	1			1	
	Fita métrica (30 metros)	1			1	
	Postes com base em pneu	5			5	
	Aparelho de música			1	1	
	Coluna som portáteis	2			2	
	Colunas de som			2	2	
	Extensão elétrica	1			1	

	Elásticos (15 metros)	3		1	4	
	Saco para guardar valores dos alunos	11			11	

		ANO LETIVO 2025 / 2026 - 1º PERÍODO																																																																															
		2ª FEIRA										3ª FEIRA										4ª FEIRA										5ª FEIRA										6ª FEIRA																																							
		SET	OUT	NOV	DEZ			SET	OUT	NOV	DEZ			SET	OUT	NOV	DEZ			SET	OUT	NOV	DEZ			SET	OUT	NOV	DEZ			SET	OUT	NOV	DEZ			SET	OUT	NOV	DEZ			SET	OUT	NOV	DEZ																																		
HORA	TURMA	15	22	29	6	13	20	27	3	10	17	24	1	8	15	TURMA	16	23	30	7	14	21	28	4	11	18	25	2	9	16	TURMA	17	24	1	8	15	22	29	5	12	19	26	3	10	TURMA	18	25	2	9	16	23	30	6	13	20	27	4	11	TURMA	19	26	3	10	17	24	31	7	14	21	28	5	12									
8.25 / 9.55	12TDSTCM	1	2	3	A	E	1	2	3	A	E	1	2	3	A	12CSE2	1	2	3	A	E	1	2	3	A	E	1	2	3	A	11TDSTGR	3	A	E	X	A	1	2	3	A	E	X	A	1	2	3	12LH4	2	3	A	E	X	A	1	2	3	A	E	X	A	1	2	10LH4	2	3	A	E	1	2	3	A	E	1	2	3	A					
	10CT2	2	3	A	E	1	2	3	A	E	1	2	3	A	E	11CT1	A	E	1	2	3	A	E	1	2	3	A	E	1	2	11CT5	2	3	A	E	X	A	1	2	3	A	E	X	A	1	2	12CSE2	1	2	3	A	E	X	A	1	2	3	A	E	X	A	1	10CT5	3	A	E	1	2	3	A	E	1	2	3	A						
	11CSE2	A	E	1	2	3	A	E	1	2	3	A	E	1	2	12LH4	2	3	A	E	1	2	3	A	E	1	2	3	A	12TMC	X	A	1	2	3	A	E	X	A	1	2	3	A	E	X	A	1	2	12AV2	X	A	1	2	3	A	E	X	A	1	2	3	A	E	11TSI	1	2	3	A	E	1	2	3	A	E	1	2	3	A			
	12CT3	E	1	2	3	A	E	1	2	3	A	E	1	2	3	11LH4	3	A	E	1	2	3	A	E	1	2	3	A	12CT6	1	2	3	A	E	X	A	1	2	3	A	E	X	A	1	2	10LH1	E	X	A	1	2	3	A	E	X	A	1	2	3	A	E	11CT2	E	1	2	3	A	E	1	2	3	A	E	1	2	3	A				
																10CSE2	E	1	2	3	A	E	1	2	3	A	E	1	2	3	12CT5	A	E	X	A	1	2	3	A	E	X	A	1	2	3	A	E	11CT4	3	A	E	X	A	1	2	3	A	E	X	A	1	2	3	A	E	12CT5	A	E	1	2	3	A	E	1	2	3	A	E	1	2	3
10.10 / 11.40</																																																																																	

		Turma	M	F	Turma	M	F	Turma	M	F
1	Filipe							12TMK		
	Eduarda	10CT7			12CT3			10TDS		
2	XZ	12CT4			12CT5			11TQA		
3	Isabel	11LH1			11LH3			11CT2		
4	Mané	11LH2			11CT1			12CSE2		
5	Carlos	10CSE1			10CSE2			11CT4		
6	Margarida	11LH4			11CT3			12LH2		
7	Baldaia	10AV1			12LH1			11TEA		
8	Natália	11AV1			11CSE1			10CT6		
9	Teixeira	10CT1			10CT5			10LH2		
10	Amorim	10CT2			10CT3			10LH4		
11		10LH1			10LH3					
12	Horário 1	10TMK			11TDS					

Anexo 6. Partes do inquérito sociobiográfico das TR.



Questionário Individual EF - Francisco de Holanda - LH2

Este questionário tem como objetivo recolher informações relevantes sobre o vosso estilo de vida, incluindo dados de saúde (anamnese), bem como as vossas preferências e percepções acerca da educação e da atividade física.

As respostas serão **confidenciais**, usadas **exclusivamente pelos professores** para compreender melhor o vosso perfil, planejar atividades adequadas e garantir um desenvolvimento mais seguro e eficaz das aulas de Educação Física ao longo do ano letivo.

Pedimos que respondam **com seriedade, honestidade e atenção**, pois cada informação é essencial para adaptar as aulas às vossas necessidades e interesses.

mauro.rodriguesmaio2003@gmail.com [Mudar de conta](#)

🔒 Não partilhado

Nome *

A sua resposta

Data de nascimento *

Data
dd/mm/aaaa 📅

Nacionalidade *

A sua resposta

Email Institucional *

A sua resposta

Tens histórico familiar de doenças? *

☐ Sim

☐ Não

Em caso afirmativo, indica qual

A sua resposta

Tens algum tipo de restrição médica para a prática de exercício físico? *

☐ Sim

☐ Não

Em caso afirmativo, indica se é

DIMENSÃO DA ATIVIDADE FÍSICA

Consideras importante a atividade física? *

☐ Sim

☐ Mais ou menos

☐ Não

Praticas atividade física fora da escola? *

☐ Sim

☐ Não

Em caso afirmativo, que tipo de atividades praticas?

A sua resposta

ESTILO DE VIDA

Quantas refeições fazes por dia? *

☐ 1 a 2

☐ 2 a 3

☐ 3 a 4

☐ 5 ou mais

Qual a quantidade de água que bebes por dia? *

☐ Menos de 0.5L

☐ 0.5L - 1L

☐ 1L - 1.5L

☐ 1.5L - 2L

☐ Mais de 2L

ESPECIFICIDADES DA DISCIPLINA	ESPECIFICIDADES DE AVALIAÇÃO										
Gostas da disciplina de Educação Física? ☐ Sim ☐ Não	Dos conteúdos da disciplina, em quais pretendes ser avaliado? Seleciona: 2 Jogos Desportivos Coletivos 1 Ginástica ou Atletismo 1 Dança 2 Outras										
Consideras as aulas de Educação Física importantes para a tua saúde? * ☐ Sim ☐ Mais ou menos ☐ Não	Jogos Desportivos Coletivos <table><thead><tr><th></th><th>Futebol</th><th>Voleibol</th><th>Baquetebol</th><th>Andebol</th></tr></thead><tbody><tr><td>Jogos Desportivos Coletivos</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td></tr></tbody></table>		Futebol	Voleibol	Baquetebol	Andebol	Jogos Desportivos Coletivos	☐	☐	☐	☐
	Futebol	Voleibol	Baquetebol	Andebol							
Jogos Desportivos Coletivos	☐	☐	☐	☐							
Quais os conteúdos das aulas de Educação Física que mais gostas? * ☐ Jogos Desportivos coletivos (Ex: Futebol, Voleibol, Basquetebol) ☐ Desportos individuais (Ex: Badminton, Ginástica, Atletismo)											

PLANIFICAÇÃO ANUAL - SECUNDÁRIO

		Atividades Físicas	Aptidão Física	Conhecimento	Total de Semanas
10º Ano	1º Período	JDC Ginástica Atividades Rítmicas (Exp. Corporal /Aeróbica/ Dança Tradicional) Atletismo e Outras	Teste FitEscola Circuito Funcional 6 Blocos	Cultura Desportiva (CD) Suporte Básico de Vida 3 Blocos	13 Semanas
	2º Período	JDC Ginástica Atividades Rítmicas (Exp. Corporal /Dança Tradicional/ Aeróbica) Atletismo e Outras	Teste FitEscola Circuito Funcional 3 Blocos	CD Atividade Física e Nutrição 3 Blocos	12 Semanas
	3º Período	JDC Ginástica Atividades Rítmicas (Exp. Corporal e Aeróbica) Atletismo e Outras	Teste FitEscola Circuito Funcional 3 Blocos	CD 3 Blocos	8 Semanas
11º Ano	1º Período	JDC Atletismo/Ginástica Atividades Rítmicas (Dança Tradicional, ChaChaCha e Merengue) Outras	Teste FitEscola Circuito Funcional 6 Blocos	CD Princípios Básicos Treino Desportivo 3 Blocos	13 Semanas
	2º Período	JDC Atletismo/Ginástica Atividades Rítmicas (Dança Tradicional, ChaChaCha e Merengue) Outras	Teste FitEscola Circuito Funcional/Apresentação 3 Blocos	CD Comportamentos Aditivos 3 Blocos	12 Semanas
	3º Período	JDC Atletismo/Ginástica Atividades Rítmicas (Dança Tradicional, ChaChaCha e Merengue) Outras	Teste FitEscola Circuito Funcional/Apresentação 3 Blocos	CD 3 Blocos	8 Semanas
12º Ano	1º Período	JDC Atletismo/Ginástica Atividades Rítmicas (Dança Tradicional, Jive e Samba de Salão) Outras	Teste FitEscola Circuito Funcional 6 Blocos	CD Lesões Desportivas 3 Blocos	13 Semanas
	2º Período	JDC Atletismo/Ginástica Atividades Rítmicas (Dança Tradicional, Jive e Samba de Salão) Outras	Teste FitEscola Circuito Funcional/Apresentação 3 Blocos	CD Violência VS Espírito Desportivo 3 Blocos	12 Semanas
	3º Período	JDC Atletismo/Ginástica Atividades Rítmicas (Dança Tradicional, Jive e Samba de Salão) Outras	Teste FitEscola Circuito Funcional/Apresentação 3 Blocos	CD 3 Blocos	8 Semanas

AVALIAÇÃO FINAL (Competências Essenciais)

10º Ano – 5 nível Introdução; 1 nível Elementar

11º Ano – 4 nível Introdução; 2 nível Elementar

12º Ano – 3 nível Introdução; 3 nível Elementar

APTIDÃO FÍSICA: Bateria de testes do Fitescola: Vaivém; Abdominais; Flexões de braços; Velocidade 40m/20m; Flexibilidade dos membros inferiores; Nível de execução e progressão, apresentação e autorregulação do circuito funcional individual.

JDC – Futebol; Basquetebol; Voleibol; Andebol

GINÁSTICA – Solo; Aparelhos; Acrobática

ATLETISMO – Corrida; Salto em comprimento

OUTRAS – Badmínton; Orientação; Desportos de Combate; Hóquei de sala

DANÇA – Expressão Corporal; Sociais; Tradicionais

	Atividades Físicas			
10º *	JDC(I/E)	Ginástica	ARE (1)	Outras e Atletismo (2)
11º **	JDC(I/E)	Ginástica/atletismo (1)	ARE (1)	Outras (2)
12º **	JDC(I/E)	Ginástica/atletismo (1)	ARE (1)	Outras (2)

* O aluno no final do ano letivo e depois de todas as atividades físicas lecionadas, é avaliado da seguinte forma: JDC as 2 melhores classificações das modalidades lecionadas; Ginástica a melhor classificação das três modalidades; ARE a melhor classificação das modalidades lecionadas (Expressão corporal, Danças Tradicionais, Danças Sociais); Outras e Atletismo, das modalidades lecionadas escolhe as 2 melhores classificações.

** O aluno no final do ano letivo e depois de todas as atividades físicas lecionadas, é avaliado da seguinte forma: JDC as 2 melhores classificações das modalidades lecionadas; a melhor classificação entre Ginástica e Atletismo; ARE a melhor classificação das modalidades lecionadas (Danças); Outras das modalidades lecionadas escolhe as 2 melhores classificações.

Anexo 8. Exemplo de Unidade Didática de uma TR – Futsal.

		Unidade Didática de Futsal - Turma 11ºCT4						
		Data	9-Oct	11-Nov	13-Nov	18-Nov	20-Nov	25-Nov
		Espaço	XA	P1	P1	P2	XA	P3
		Conteúdos / Aulas	15 e 16	27 e 28	29 e 30	31 e 32	33 e 34	35 e 36
Habilidades Motoras Técnicas		Recepção/Controlo	AD	I/E	E	E	E	E/C
		Condução de bola		I/E	E	E	E	E/C
		Passe		I/E	E	E	E	E/C
		Posição Defensiva		I/E	E	E	E	E/C
		Interceção				I/E	E	E
		Desarme						I/E
Habilidades Motoras Táticas	Princípios Ofensivos	Penetração		I/E	E	E	E	E/C
		Cobertura Ofensiva		I/E	E	E	E	E/C
	Princípios Defensivos	Contentção		I/E	E	E	E	E

Habili	Princ Defen	Cobertura Defensiva				I/E	E	E
Cultura Desportiva		Regras do Jogo		X	X	X	X	X
		Sinalética de Arbitragem		X	X	X	X	X
		Terminologia		X	X	X	X	X
Condição Física e Fisiologia		Coordenação		X	X		X	
		Agilidade				X	X	X
		Resistência		X	X	X		X
		Velocidade				X		X
		Orientação Espacial		X	X			
Conceitos Psicossociais		Autonomia		X	X	X	X	X
		Responsabilidade		X	X	X	X	X
		Cooperação		X	X	X	X	X
		Respeito		X	X	X	X	X
		Empenho		X	X	X	X	X

di

Legenda:AD: Avaliação Diagnóstica; I: Introdução; E: Exercitação; C: Consolidação; AS: avaliação Sumativa

Anexo 9. Exemplo de Ficha de Avaliação Diagnóstica – Ginástica Acrobática e Solo.

Legenda: 0- Não Fazem 1- Fazem às vezes 3 - Fazem frequentemente 4- Fazem sempre

Nível geral da turma						Observações Gerais/Individuais Destaques pela positiva/negativa Outras notas
Ginástica Acrobática	CrITÉRIOS de êxito	0	1	2	3	
Entre Grupo	Sincronização		X			Trabalhar os desmontes e transições entre figuras (elementos de ligação); trabalhar a sincronização entre os membros e o ritmo;
	Execução de figuras				X	
	Transição entre figuras			X		
	Estabilidade			X		
	Cooperação e segurança			X		
	Entrada e saída de figuras			X		
	Comunicação e confiança				X	
Individualmente	Ritmo		X			
	Força				X	
	Controle postural durante as figuras			X		

Ficha de AD: Ginástica de solo

Legenda: 0- Não Faz 1- Faz às vezes 3 - Faz frequentemente 4- Faz sempre

Nível geral da turma						Observações Gerais/Individuais Destaques pela positiva/negativa Outras notas
Ginástica de Solo	Critérios de êxito	0	1	2	3	
Critérios Gerais	Orienta-se pelo espaço racionalmente			X		Muitas dificuldades em ginástica de solo, lacunas em quase todas as capacidades condicionais e coordenativas; contudo Tiago Freitas destaca-se; Bento Chico e Gonçalo tem dificuldades; Necessidade de trabalhar flexibilidade e equilíbrio; tem força suficiente mas tem dificuldades na coordenação motora
	Encadeia os movimentos de forma harmoniosa		X			
	Durante a sequencia demonstra ritmo e fluidez		X			
	Mantém coordenação motora adequada no decorrer da sequência		X			
Critérios específicos	Apresenta fluidez e continuidade entre os movimentos, sem interrupções bruscas		X			
	Demonstra força e flexibilidade adequadas nos movimentos	X				
	Executa com a técnica correta os diferentes elementos		X			

Anexo 10. Unidade Didática Ginástica de Solo e Acrobática.

Unidade Didática de Ginástica - 11ºCT4														
Data				30.10	02.12	27.01	12.02	19.02	03.03	12.03	PD	PD	PD	
Espaço				A	A	A	P3	A	A	A	A	A	A	
Conteúdos				Aulas	25 e 26	39 e 40	61 e 62	71 e 72	73 e 74	79 e 80	83 e 84	PD	PD	PD
Habilidades Gímnicas	Solo	Elementos Gimnicos	Rolamento Engrupado à Frente	AD	I/E	E					E/C			AS
			Rolamento Engrupado à Retaguarda		I/E	E					E/C			
			Rolamento à retaguarda com MI Afastados				I/E				E	E/C		
			Pino de cabeça				I/E				E	E/C		
			Roda									I/E	E/C	
			Rolamento Saltado									I/E	E/C	
		Elementos de Flexibilidade	Ponte		I/E	E					E/C			

			Afastamento lateral MI		I/E	E					E/C			
		Elementos de Ligação	Troca passo		I/E	E					E/C			
			Passo de Gato		I/E	E					E/C			
			Meia Pirueta		I/E	E					E/C			
			Pirueta		I/E	E					E/C			
			Pivot				I/E				E	E	E/C	
			Tesoura				I/E				E	E	E/C	
		Elementos de Equilíbrio	Avião		I/E	E					E/C			
			Bandeira				I/E				E	E	E/C	
			Vela				I/E				E	E	E/C	
	Acrobática	Pegas				I/E		E	E	E	E	E	E/C	
		Monte/Desmonte				I/E		E	E	E	E	E	E/C	
		Figuras	Pares			I/E		E	E	E	E	E	E	E/C
			Trios					I/E	E	E	E	E	E	E/C

			Quadras				
Cultura Desportiva		Regras de Segurança					
		Terminologia					
Condição Física	Capacidades Coordenativas	Coordenação					
		Equilíbrio					
		Diferenciação Cinestésica					
		Orientação Espacial					
	Capacidades Condicionais	Força					
		Flexibilidade					
Conceitos Psicossociais		Autonomia					
		Responsabilidade					
		Cooperação					
		Empenho					

						I/E	E/C
X	X	X	X	X	X	X	X
X	X	X	X	X	X	X	X
X	X	X	X	X	X	X	X
X	X	X	X	X	X	X	X
X	X	X	X	X	X	X	X
X	X	X	X	X	X	X	X
X	X	X	X	X	X	X	X
X	X	X	X	X	X	X	X
X	X	X	X	X	X	X	X
X	X	X	X	X	X	X	X
X	X	X	X	X	X	X	X
X	X	X	X	X	X	X	X
X	X	X	X	X	X	X	X
X	X	X	X	X	X	X	X
X	X	X	X	X	X	X	X
X	X	X	X	X	X	X	X

Anexo 11. Plano de aula modelo.

Plano de Aula yy				
<u>Objetivos da aula</u> <u>Habilidades Motoras:</u> <u>Condição Física:</u> <u>Cultura Desportiva:</u> <u>Conceitos Psicossociais:</u>				
<u>Função Didática:</u>				
Data: Hora:	Local: Duração:	Turma: Nº de Alunos:	Material:	Anexos:

	🕒	CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
INICIAL					
FUNDAMENTAL					

FINAL					
-------	--	--	--	--	--

Anexo 12. Mapeamento do Processo Ensino Aprendizagem.

Período/ Turma	Modalidades	Dificuldades/Problemas	Metodologias/Estratégias utilizadas	Aplicação /Resultados e conquistas
1ºPeríodo Turmas Residentes 11ºano	Atletismo Futsal Badminton Dança Orientação Ginástica	-Cativar e motivar os alunos; -Gestão das tarefas das aulas; -Transmissão dos conteúdos (Futsal); -Pouco à vontade para demonstrar;	-Trabalho de equipa e a pares; -Implementação de competição; -Uso de tecnologias (crucigramas online); -Implementação do MED; -Implementação de fichas de registo e/ou observação para todas as aulas; -Utilização do MID;	-Progressão dos exercícios; -Dar significado às tarefas que os alunos realizam; -Alunos com mais autonomia e participativos; -Trabalho em equipa;
2ºPeríodo Turmas Residentes 11ºano	Atletismo Dança Ginástica Voleibol	-Gestão das tarefas da aula e síntese da aula; (atletismo) -Pouco à vontade para demonstrar; (dança e ginástica) -Dificuldade com os diferentes níveis dos alunos; (voleibol) -Transmissão dos conteúdos (voleibol);	-Aula dividida por estações; -Utilização do MID; -Idealização dos vários momentos da aula. -Promoção do trabalho a pares na exercitação das habilidades motoras; -Uso de tecnologias;(vídeo delay) -Fichas de registo e/ou observação para todas as aulas;	-Maior predisposição e motivação para as aulas; -Melhor compreensão do jogo pelos alunos; - Autonomia e cooperação superior entre pares; - Crescente domínio pessoal nas modalidades;
3ºPeríodo Turmas Residentes 11ºano	Dança Ginástica Lutas	-Necessidade de estudar os conteúdos (Lutas); -Dificuldade em dar soluções aos alunos (Ginástica); -Pouco à vontade contagem do ritmo;	-Revisão e escolha dos conteúdos; -Uso de alunos experientes na modalidade como recurso para os colegas; -Utilização de alunos experientes na contagem do ritmo; (Dança) -Utilização do MID;	-Maior motivação dos alunos face aos conteúdos; -Melhor compreensão da modalidade (Lutas); -Maior autonomia dos alunos; -Maior controlo da turma nas aulas;

				-Melhor demonstração dos conteúdos; (Dança e Lutas)
2ºPeríodo Turma partilhada 6º/8ºano	Futsal	-Transmissão dos conteúdos (Futsal); -Ajuste da complexidade das tarefas das aulas;	-Implementação de competição; -Uso de tecnologias (crucigramas online); -Implementação do MED; -Trabalho de equipa e a pares;	-Progressão dos exercícios; -Alunos com mais autonomia e participativos; -Trabalho em equipa; - Alunos motivados e predispostos para a prática. - Alunos sempre empenhados e a querem aprender cada vez mais.

Anexo 13. Exemplo de uma SkillCard de árbitro – Basquetebol.



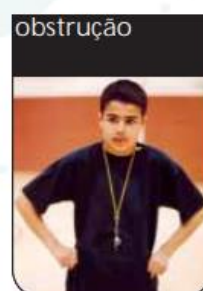
imitação de empurrar



bater no punho



agarrar o punho



duas mãos na anca



dedo estendido



agarrar o punho com os braços levantados



tesoura dos braços com os punhos fechados



*A. sinal de violação
B. direcção do jogo*



punho fechado contra a palma da mão



indicador para cima



dedos unidos



polegares para cima

Anexo 14. Roulement Semanal dos Professores Estagiários 1º e 2º Período.

1º PERÍODO

Semana	Datas	Terça (10:10) LH1	Terça (11:50) CT4	Quarta (10:10) LH2	Quinta (8:25) CT4	Sexta (10:10) LH1	Sexta (11:50) LH2	Observaçã o
1	21.10 – 24.10	Artur	Francisco	Bárbara	Francisc o	Artur	Bárbara	Mauro
2	28.10 – 31.10	Francisc o	Mauro	Artur	Mauro	Francisc o	Artur	Bárbara
3	04.11 – 07.11	Mauro	Bárbara	Francisco	Bárbara	Mauro	Francisc o	Artur
4	11.11 – 14.11	Bárbara	Artur	Mauro	Artur	Bárbara	Mauro	Francisco
5	18.11 – 21.11	Artur	Francisco	Bárbara	Francisc o	Artur	Bárbara	Mauro (Talvez terá de dar a aula de sexta-feira)
6	25.11 – 28.11	Francisc o	Mauro	Artur	Mauro	Francisc o	Artur	Bárbara
7	02.12 – 05.12	Mauro	Bárbara	Francisco	Bárbara	Mauro	Francisc o	Artur
8	09.12 – 12.12	Bárbara	Artur	Mauro	Artur	Bárbara	Mauro	Francisco
9	16.12 – 19.12	Artur	Francisco	Bárbara	Francisc o	Artur	Bárbara	Mauro

2º PERÍODO

Semana	Datas	Terça (10:10) LH1	Terça (11:50) CT4	Quarta (10:10) LH2	Quinta (8:25) CT4	Sexta (10:10) LH1	Sexta (11:50) LH2	Observaçã o
1	06.01 – 09.01	Francisc o	Mauro	Artur	Mauro	Francisc o	Artur	Bárbara
2	13.01 – 16.01	Mauro	Bárbara	Francisco	Bárbara	Mauro	Francisc o	Artur
3	20.01 – 23.01	Bárbara	Artur	Mauro	Artur	Bárbara	Mauro	Francisco
4	27.01 – 30.01	Artur	Francisco	Bárbara	Francisc o	Artur	Bárbara	Mauro
5	03.02 – 06.02	Francisc o	Mauro	Artur	Mauro	Francisc o	Artur	Bárbara
6	10.02 – 13.02	Mauro	Bárbara	Francisco	Bárbara	Mauro	Francisc o	Artur
7	17.02 – 20.02	Bárbara	Artur	Mauro	Artur	Bárbara	Mauro	Francisco
8	24.02 – 27.02	Artur	Francisco	Bárbara	Francisc o	Artur	Bárbara	Mauro
9	03.03 – 06.03	Francisc o	Mauro	Artur	Mauro	Francisc o	Artur	Bárbara
10	10.03 – 13.03	Mauro	Bárbara	Francisco	Bárbara	Mauro	Francisc o	Artur

1 1	17.03 – 20.03	Bárbara	Artur	Mauro	Artur	Bárbara	Mauro	Francisco
1 2	24.03 – 27.03	Artur	Francisco	Bárbara	Francisc o	Artur	Bárbara	Mauro

Anexo 15. Tarefa de observação “Bingo” – Badminton.

Tarefa de Observação - “Bingo de badminton”

Nome do observador:

Nome do aluno observado:

1) Nesta tarefa, deves colocar um “X” por cima do comportamento observado do colega, mas **APENAS** se for cumprido. O objetivo é formar “bingo” (cartão cheio).

Faz 5 Lobs (Perto da rede, com o volante a fazer uma trajetória alta e para o fundo do campo)	Faz 3 Amortis (Volante com uma trajetória descendente e para perto da rede)	Nos batimentos, usa o braço livre pelo menos 2 vezes para antecipar a trajetória do volante
Não desiste facilmente do ponto, mostra-se competitivo pelo menos em 5 pontos	Faz um batimento perto da rede e regressa à posição base	Faz, no total, pelo menos 5 serviços com a raquete a começar atrás do corpo
Realizou 3 afundos: (o aluno avança com o pé e a mão da raquete de forma coordenada – “andam sempre juntos”)	Venceu 1 ponto após um Amorti (volante com uma trajetória descendente e para perto da rede)	Concordou com a decisão de quem venceu o ponto pelo menos 5 vezes
Realizou um amorti com a raquete no ponto mais alto e não à frente da cara	Percebeu a colocação do adversário no campo e colocou o volante no lado oposto	Após o batimento do clear, avançou a perna do lado da raquete

1.1) Para finalizares o “Bingo”, dirige-te ao professor e refere a **trajetória** que o volante realiza no **Amorti**.

Anexo 16. Tarefa de Observação “Sopa de letras” – Futsal.

SOPA DE LETRAS

Legenda:

1- Ação tática de avançar para zonas próximas da baliza adversária, ultrapassando linhas defensivas- P_N_TRA_A__

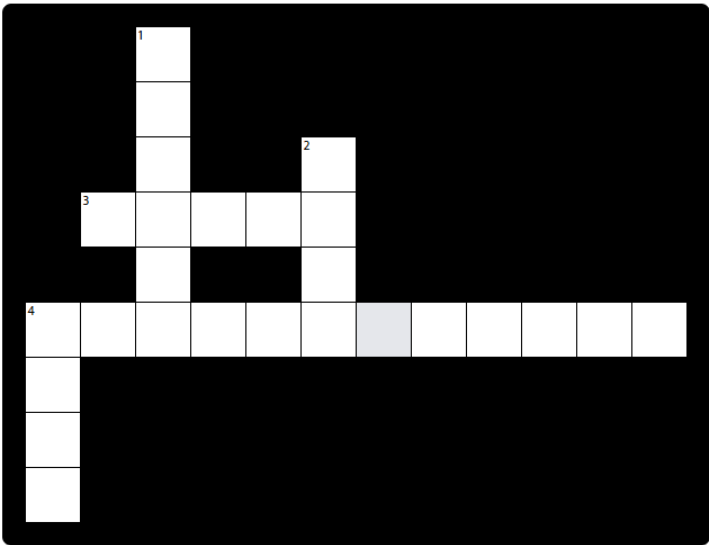
2- Ação tática de apoiar o portador da bola, posicionando-se de forma a oferecer uma linha de passe segura de modo a garantir continuidade da jogada- C_BER_UR_OF_N_I_

3- Ação de transportar a bola pelo campo, mantendo-a próxima dos pés, usando toques sucessivos, de modo a progredir no terreno de jogo- C_N_UCA_

4- Ação de enviar a bola de um jogador para outro, de forma intencional, garantindo a continuidade da jogada- P__ _E

P	Y	G	K	X	W	I	K	G	M	K	Z	I	A	Y	R	S	M
W	W	W	M	K	D	J	V	R	P	C	W	B	V	D	Q	G	D
E	F	V	D	O	W	Z	H	Z	O	W	E	K	I	I	X	C	T
I	O	Q	H	B	I	B	U	F	Z	W	W	E	S	S	U	G	K
W	L	A	D	P	N	V	C	N	A	I	O	U	N	E	F	O	C
K	D	Y	C	W	T	E	G	O	E	V	D	H	E	E	C	Z	S
O	I	T	Q	A	E	G	P	A	E	T	O	U	F	T	U	N	F
B	L	A	J	U	R	T	F	C	S	J	C	P	O	J	K	B	O
B	Z	B	Y	X	C	T	C	U	S	B	U	O	A	H	X	W	L
A	V	I	S	N	E	F	E	D	A	R	U	T	R	E	B	O	C
J	V	B	S	W	C	Q	C	N	P	V	I	P	U	C	K	T	J
U	J	F	B	V	A	A	Z	O	E	S	U	D	T	E	W	A	N
O	B	W	H	F	O	Q	F	C	A	P	U	T	R	U	W	R	B
U	K	S	D	B	K	O	K	E	X	P	M	I	E	O	W	C	Y
Y	C	X	T	V	C	G	J	O	A	R	Q	N	B	C	B	E	Q
R	D	X	B	N	E	Z	R	K	X	W	Q	L	O	I	Z	G	Q
K	N	Z	R	L	G	D	R	A	G	O	M	Z	C	U	O	J	V

Anexo 17. Tarefa parcelar “Crucigrama” – Futsal.



ACROSS

3 Número máximo de jogadores em campo por equipa

4 Aquele que defende a baliza

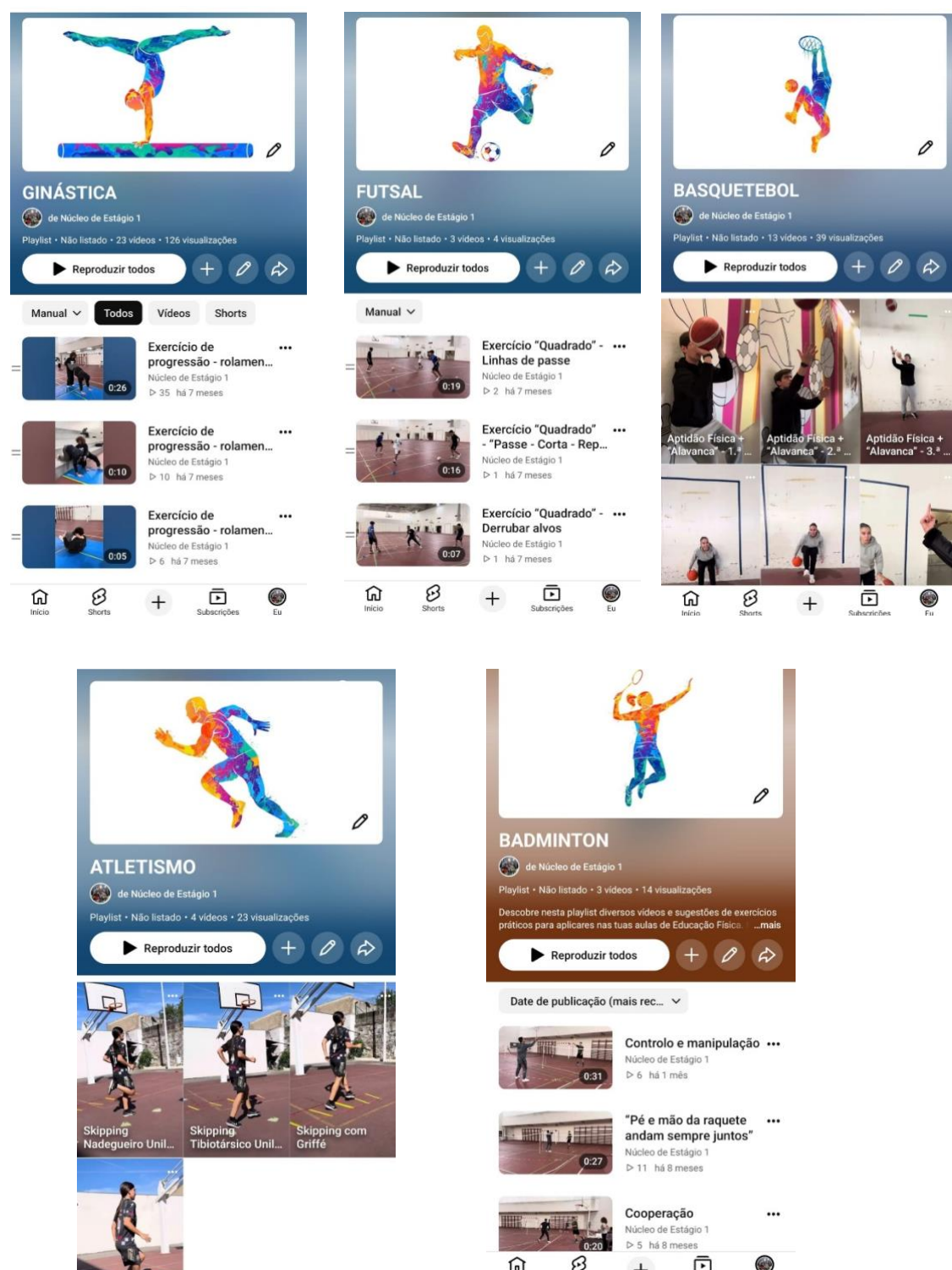
DOWN

1 Alvo para marcar golo

2 Objeto principal do jogo

4 Objetivo principal do futsal

Anexo 18. Reportório Digital – Youtube.



Anexo 19. Tabela Exemplo das funções dos alunos.

EQUIPAS DE FUTSAL								
"Furabolas"		"Little Chicken"		"Ketchup Kings"		"Passa que eu não sei"		
Pedro Atilano - Capitão		Diogo Machado - Capitão		Nádia - Capitã		Tiago - Capitão		
Claúdia - Auxiliar de Registos		Mariana A - Auxiliar de Registos		Leonor - Auxiliar de Registos		Matilde - Auxiliar de Registos		
Luísa - Árbitra		Pedro Bento - Árbitro		Soraia - Árbitra		Luana - Árbitra		
Gonçalo - Diretor		Inês Peixoto - Diretora		Martim - Diretor		Diogo Fernandes - Diretor		
Diogo Freitas - Treinador		Lucas - Preparador Físico		Guilherme - Treinador		Francisco - Treinador		
Filipa - Preparadora Física				Maria Inês - Preparadora Física		Ricardo - Preparador Físico		
Total Alunos		6	Total Alunos	5	Total Alunos	6	Total Alunos	6

Anexo 20. Evidências do MED.

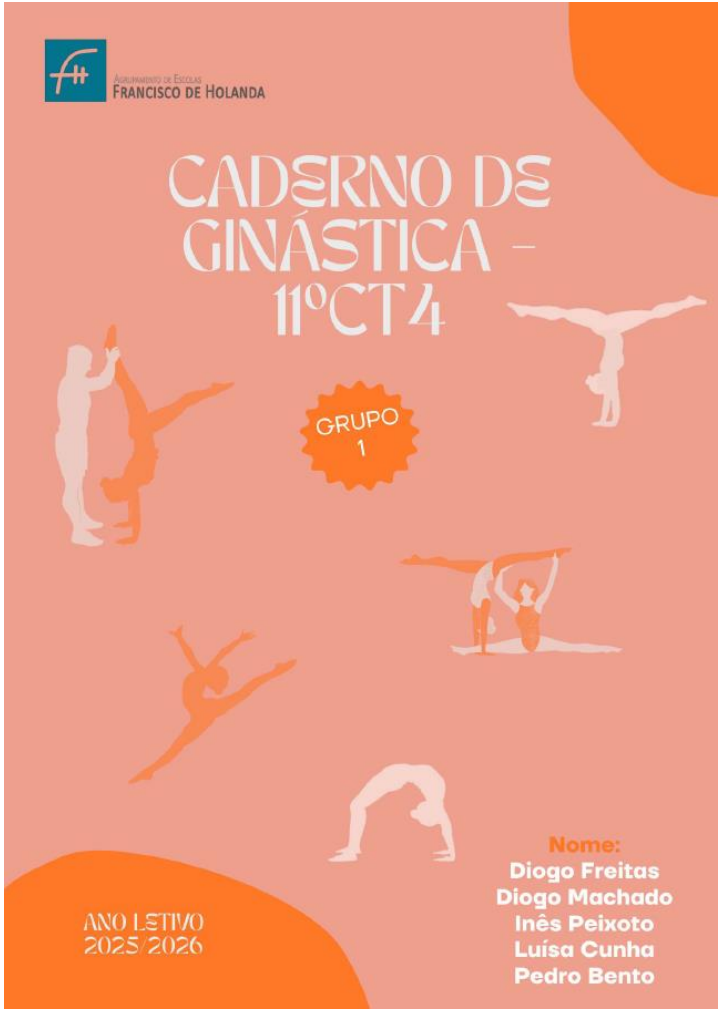


Anexo 21. Ficha de Observação – Futsal.

Ficha de Observação – Alunos

Equipa:			Nome:	
			Ações	
			C/Sucesso	S/sucesso
AÇÕES	OFENSIVAS	CONDUÇÃO DE BOLA		
		PASSE		
		RECEÇÃO		
	DEENSIVAS	INTERCEÇÃO DA BOLA		
		REAÇÃO À PERDA DA BOLA		
Nº TOTAL DE AÇÕES				
Reflexão de Equipa Problemas e possíveis soluções:				

Anexo 22. Caderno de Ginástica.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
FRANCISCO DE HOLANDA

Caderno de registos – Aula 1

Ginástica Acrobática

Figuras a pares

FIG1	FIG2	FIG3	FIG4	FIG5	FIG6	FIG7

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
FRANCISCO DE HOLANDA

FIG8	FIG9	FIG10	FIG11

INICIAL	INICIAL
INTERMÉDIO	INTERMÉDIO
AVANÇADO	AVANÇADO

Ano letivo 2025/2026



Legenda: Para cada critério, seleciona um número de 1-3, em cada quadricula, sendo que:

1 – Não fix | 2 – Fiz com dificuldade | 3 – Fiz com qualidade

Inicial	FIG1				FIG2				FIG3				FIG4				FIG5				FIG6			
Nome	Função				Função				Função				Função				Função				Função			
	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte

Função	FIG7				Função	FIG8			
	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte		Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte

Ano letivo 2025/2026



Intermédio	FIG9				FIG10				FIG11				FIG12				FIG13				FIG14			
Nome	Função				Função				Função				Função				Função				Função			
	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte

Avançado	FIG15				FIG16				FIG17				FIG18			
Nome	Função				Função				Função				Função			
	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte	Monte	Fluidez	Estabilização	Desmonte

Ano letivo 2025/2026



Desafio Final:

Criar, em conjunto, uma coreografia que contenha obrigatoriamente, no mínimo, três figuras do nível inicial, duas figuras de nível intermédio e uma, facultativa, de nível avançado.

Nas linhas, devem indicar os elementos de ligação que vos permite transitar para a figura seguinte.

_____ + FIG + _____ + FIG + _____ + FIG +
_____ + FIG + _____ + FIG + _____ + FIG + _____

O grupo pode ser criativo e criar a sua própria figura extra acrobática, que não conste no caderno:



Ano letivo 2025/2026



Ginástica Artística

A tabela seguinte apresenta os elementos entre os quais podem escolher para se “especializarem”. Cada elemento do grupo deve ficar responsável por uma das secções — elemento ginâmico, de ligação, de flexibilidade ou de equilíbrio — e selecionar um movimento dessa secção para executar.

Nome	Especialização	Elemento ginâmico	Elemento de ligação	Elemento de flexibilidade	Elemento de equilíbrio
	Opções	Rolamento à frente	Pirueta	Ponte	Avião
		Rolamento à retaguarda	Meia pirueta	Afastamento dos MI com máxima amplitude, em extensão, com flexão do tronco	Bandeira
		Rolamento à retaguarda com MI afastados	Salto de gato		
			Troca passo		

Desafio Final:

Cria, em conjunto, uma sequência ginástica (a pares ou com o grupo) que contenha obrigatoriamente, no mínimo, um elemento ginâmico, um elemento de ligação, um elemento de equilíbrio e um elemento de flexibilidade.

Nas linhas, devem indicar os elementos que escolheram para criarem a vossa sequência.

_____ + _____ + _____ + _____ + _____
Os elementos do grupo podem ser criativos e realizar elementos diferentes de cada categoria, que não constam na tabela, assegurando SEMPRE a segurança:
_____ + _____ + _____

Ano letivo 2025/2026



Autoavaliação de Grupo

Legenda: 1 – Fraco; 2 – Insuficiente; 3 – Razoável; 4 – Bom; 5 – Excelente

	1	2	3	4	5
Trabalho em equipa					
Criatividade					
Respeito pelas as normas de segurança					
Empenho na aula					

1. Relativamente à aprendizagem, consideram que reteram conhecimentos significativos durante esta aula? A dinâmica utilizada contribuiu para a vossa motivação na prática da ginástica? Justifiquem.

2. O grupo dispõe de 8 valores para distribuir pelos seus elementos. Devem dividir esses valores de forma justa e responsável, tendo em conta o desempenho de cada colega na aula de hoje. Escrevam o nome e o valor respetivo.

Nome	Valor

Rolamento à Frente



AJUDA no rolamento à frente



Critérios de Êxito:

- Mãos no solo na largura dos ombros e viradas para a frente;
- Forte impulsão de MI;
- Elevação da bacia;
- Manutenção do corpo bem fechado sobre si próprio

Ajuda:

- Uma mão na nuca para ajudar a encostar o queixo ao peito (e evitar lesões) e a outra mão na parte posterior da coxa para impulsionar o rolamento.

Rolamento à Retaguarda



AJUDA no rolamento à retaguarda



Critérios de Êxito:

- Encostar o queixo ao peito e mãos ao lado da cabeça;
- Procurar colocar as mãos no solo, antes do apoio da cabeça;
- Apoio da nuca no solo;
- Manutenção do corpo bem fechado sobre si próprio durante o rolamento.

Ajuda:

- Puxar o executante pela zona dos quadris no sentido de facilitar a repulsão dos braços no solo e assim evitar que bata com a cabeça.

Rolamento à frente com MI afastados



AJUDAS do rolamento à frente com MI afastados



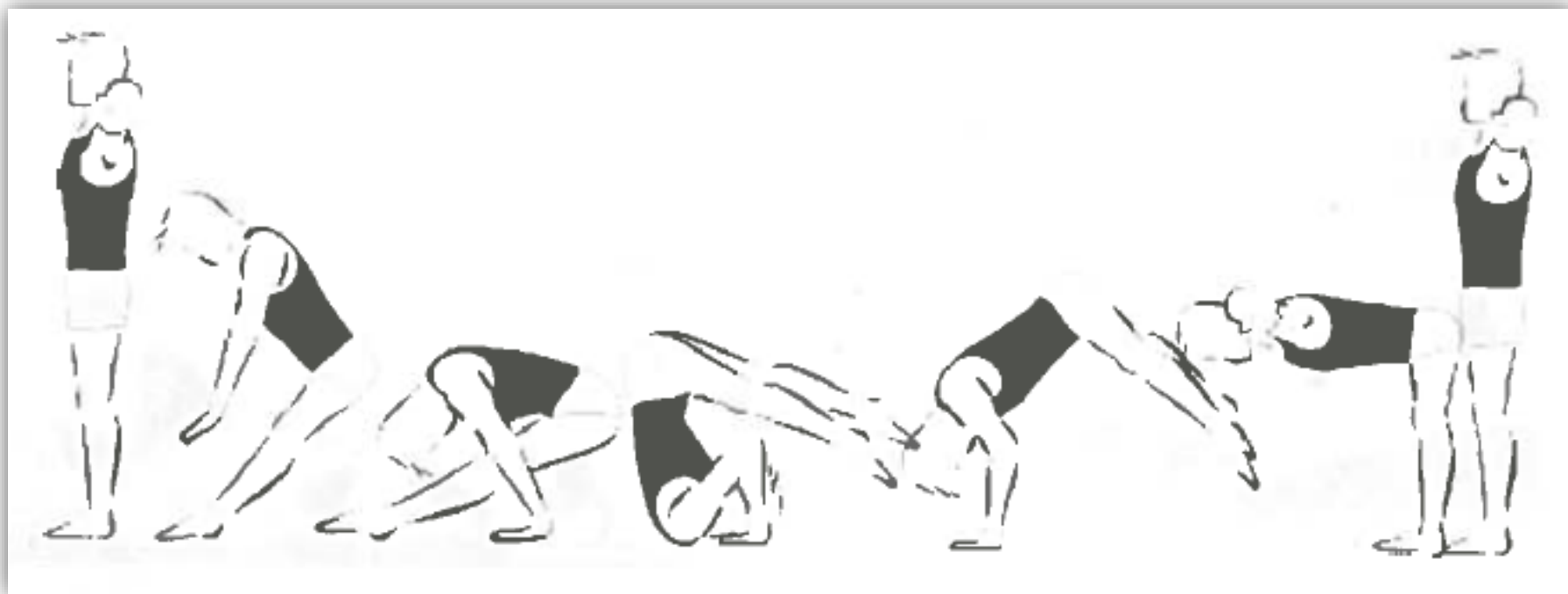
CrITÉRIOS de Êxito:

- Mãos no solo à largura dos ombros e viradas para a frente;
- Forte impulsão dos MI;
- Apoio das mãos longe do apoio dos pés;
- MI estendidos, afastam-se só no final do rolamento;

Ajuda:

- De frente para o executante, puxa-o pelos MS, junto aos ombros, de forma a facilitar a subida.

Rolamento à retaguarda com MI afastados



AJUDA Rolamento à retaguarda com MI afastados



Critérios de Êxito:

- Encostar o queixo ao peito e mãos ao lado da cabeça;
- Procurar colocar as mãos no solo, antes do apoio da cabeça;
- Apoio da nuca no solo;
- Manutenção do corpo bem fechado sobre si próprio durante o rolamento.
- MI afastam-se só no final do rolamento.

Ajuda:

- Puxar pelos quadris, ajudando na repulsão dos MS. O ajudante deve colocar-se um pouco de lado para não atrapalhar a ação.

Rolamento à frente saltado



AJUDA no rolamento à frente saltado



Critérios de Êxito:

- Pequena corrida e chamada a pés juntos;
- Forte impulsão dos MI (chamada);
- Vôo com amplitude;
- Cabeça levantada e olhar em frente;
- Colocação do queixo ao peito logo no início do rolamento.

Ajuda:

- Ajudante colocado lateralmente ao local da recepção, coloca uma mão na nuca e ajuda o executante a encostar o queixo ao peito. Com a outra mão, impulsiona na zona do abdômen elevando o colega e ajudando a rotação.

Apoio invertido (Pino)



AJUDA no apoio invertido



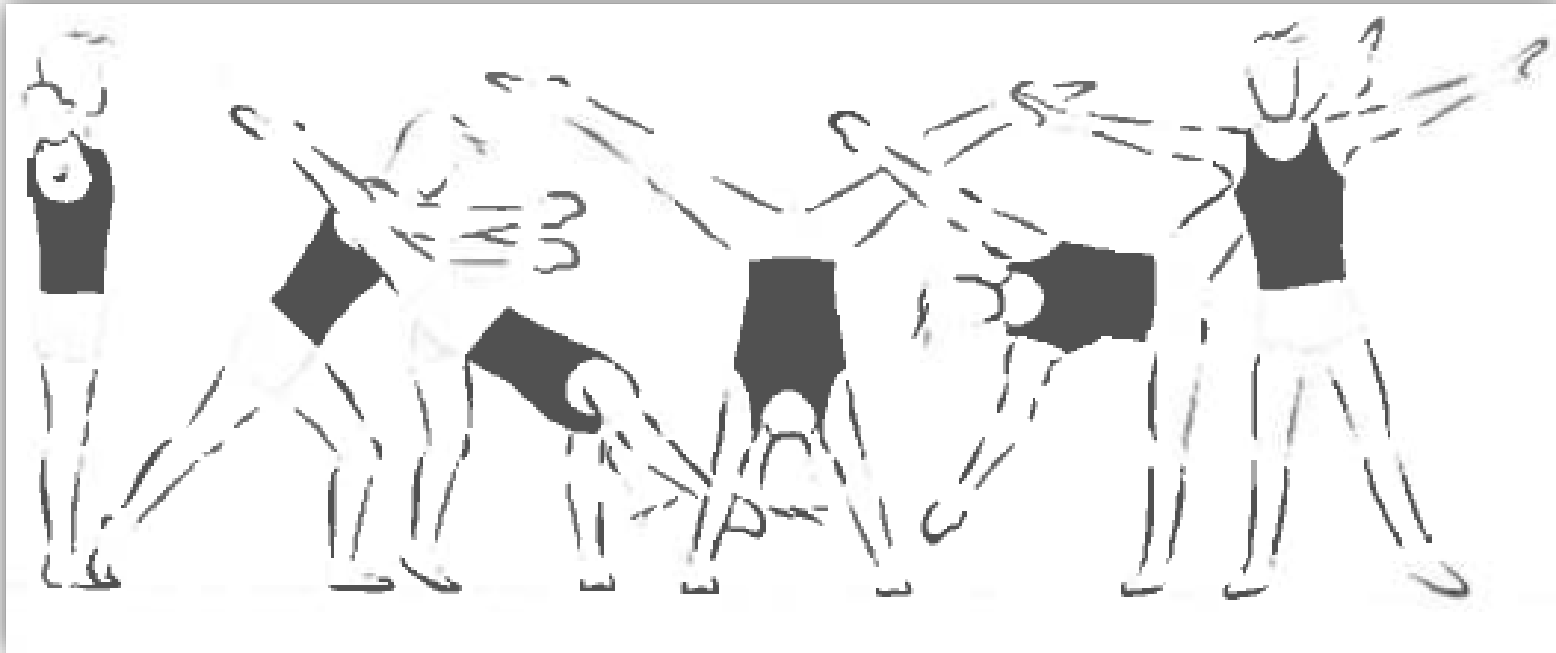
Critérios de Êxito:

- Mãos no solo à largura dos ombros e dedos afastados virados para a frente;
- Cabeça levantada e olhar dirigido para a frente;
- MS em extensão completa;
- Corpo em completo alinhamento;
- Flexão controlada dos MS na fase de rolamento.

Ajuda:

- **1º** - Colocar uma mão no ombro para não deixar avançar, em relação ao apoio das mãos, e a outra mão na perna livre para impulsionar para cima e chegar à vertical; **2º** - Colocar um joelho na frente do ombro para não deixar avançar. Com uma mão a ajudar na “perna livre”, impulsionando para que chegue à vertical e, com a outra, ajudar a parar, segurando na parte posterior dos joelhos.

Roda



AJUDA na roda



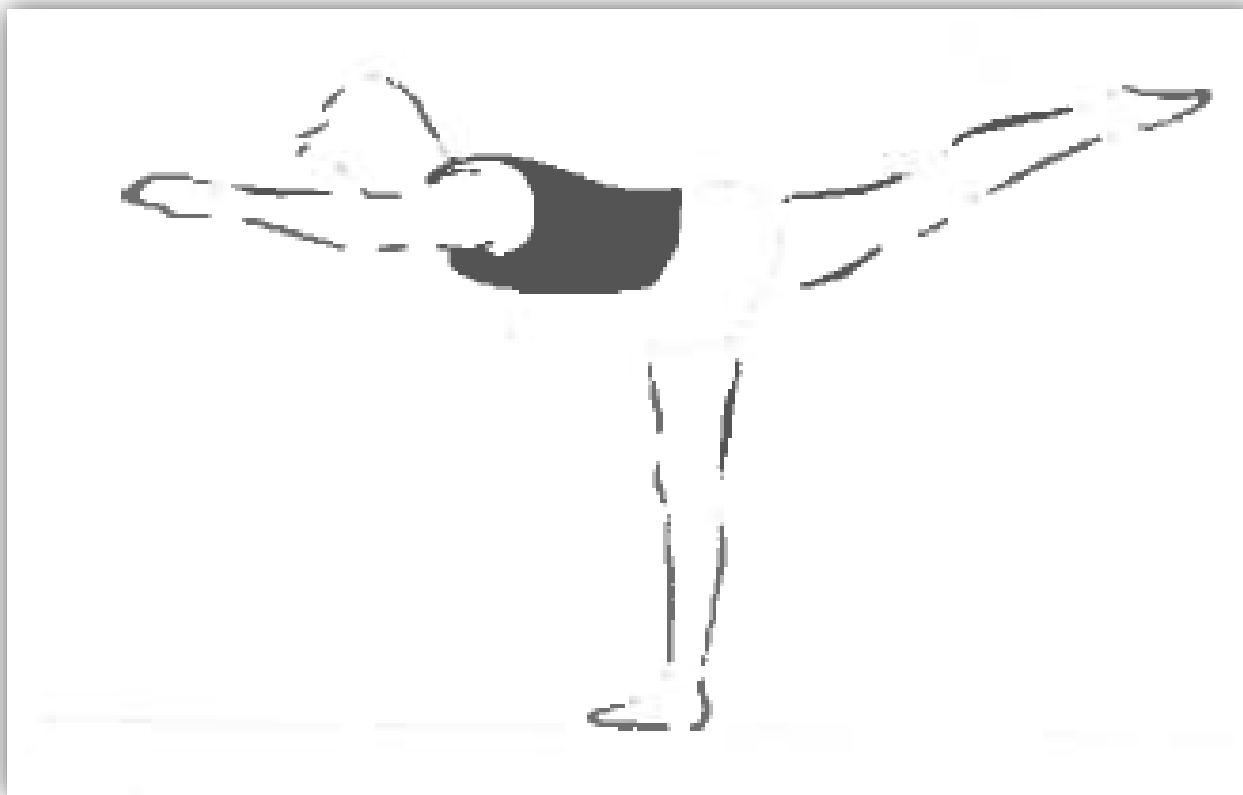
CrITÉRIOS de Êxito:

- Elevação e passo do MI que vai servir de impulsão com elevação simultânea dos MS;
- Apoio alternado das mãos no solo na mesma linha de movimento (tal como os pés);
- Passagem do corpo em extensão pela vertical dos apoios das mãos;
- Grande afastamento dos MI durante a fase de passagem pelo apoio invertido.

Ajuda:

- Ajudante coloca-se lateralmente (do lado da perna de impulso, de forma a ficar nas costas do aluno). Ajuda nos quadris facilitando o equilíbrio, forçando a passagem pela posição invertida e impulsionando de maneira a não deixar perder ritmo e a aumentar a velocidade de movimento.

Avião



AJUDA no avião



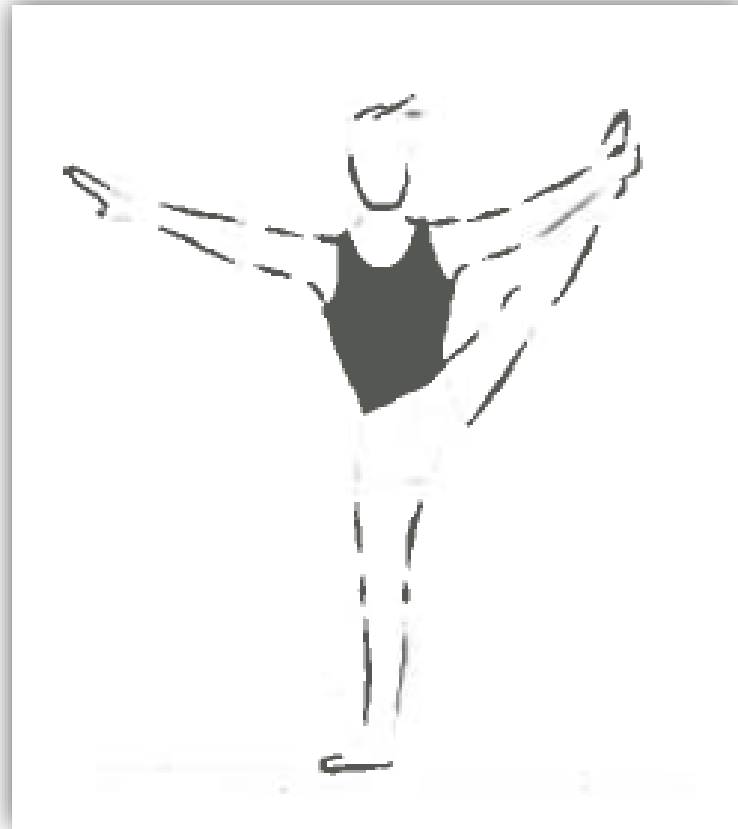
Critérios de Êxito:

- MI em completa extensão (tanto a de apoio como a elevada);
- Grande afastamento dos MI;
- Ligeira inclinação do tronco para a frente;
- Atitude: cabeça levantada, olhar em frente, tensão muscular geral.

Ajuda:

- Colocado lateralmente ao executante e, com uma mão no peito e outra na parte anterior da coxa, da perna ou do pé, fornece-lhe algum apoio para o equilíbrio, mas ajudando também a aumentar o afastamento entre os MI e obrigando a manter o peito elevado (fazendo força para cima com ambas as mãos).

Bandeira



AJUDA na bandeira



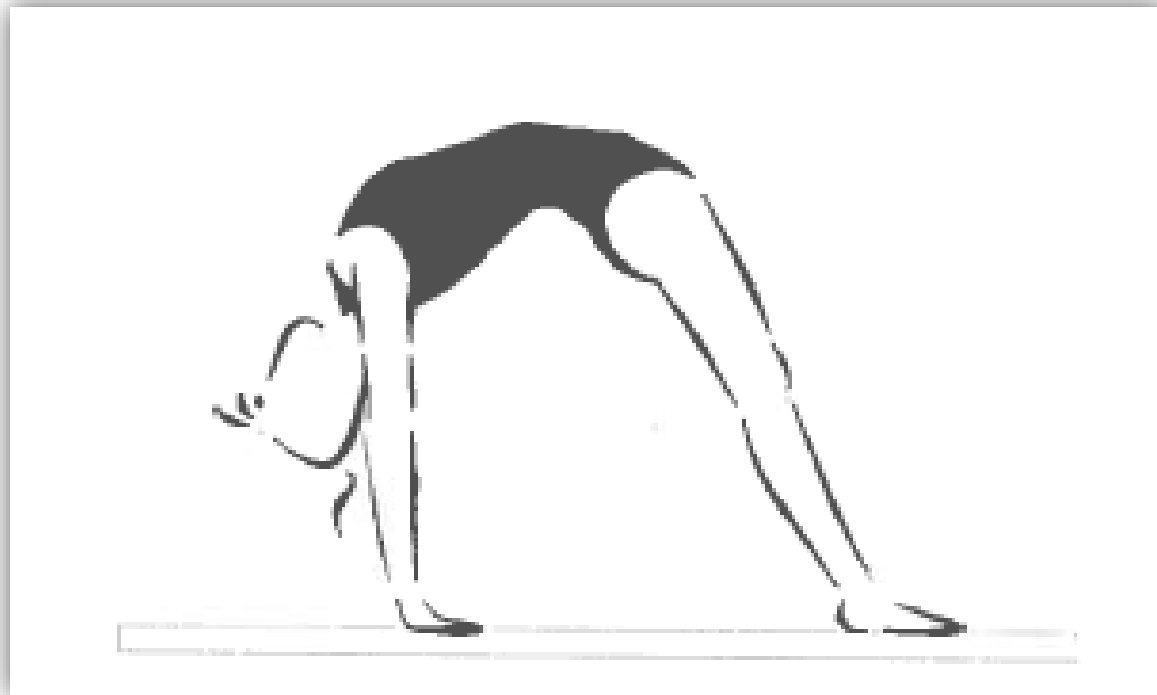
Critérios de Êxito:

- MI em completa extensão e em grande afastamento;
- Atitude: corpo equilibrado com o tronco alinhado e tenso, cabeça levantada e olhar em frente;
- Mão pode segurar na zona do calcanhar;
- Forte contração do MI de apoio para conseguir o equilíbrio.

Ajuda:

- Uma mão no braço do aluno para facilitar o equilíbrio e o posicionamento vertical do corpo. Com a outra mão, segura-se na perna ou no pé e força-se para cima, aumentando a amplitude de afastamento entre os MI. Chamar a atenção para não flexionar o MI de apoio.

Ponte



AJUDA na ponte



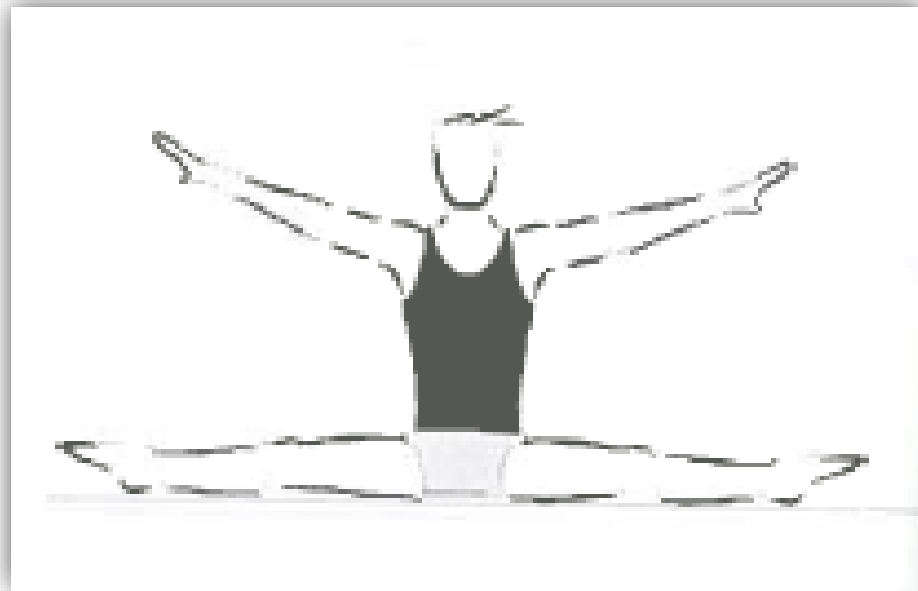
Critérios de Êxito:

- MI e MS em completa extensão;
- Palmas das mãos completamente apoiadas no chão e viradas para a frente;
- Elevação significativa dos quadris;
- Empurrar com os pés tentando estender bem as pernas e colocar os ombros alinhados sobre as mãos (ou atrás).

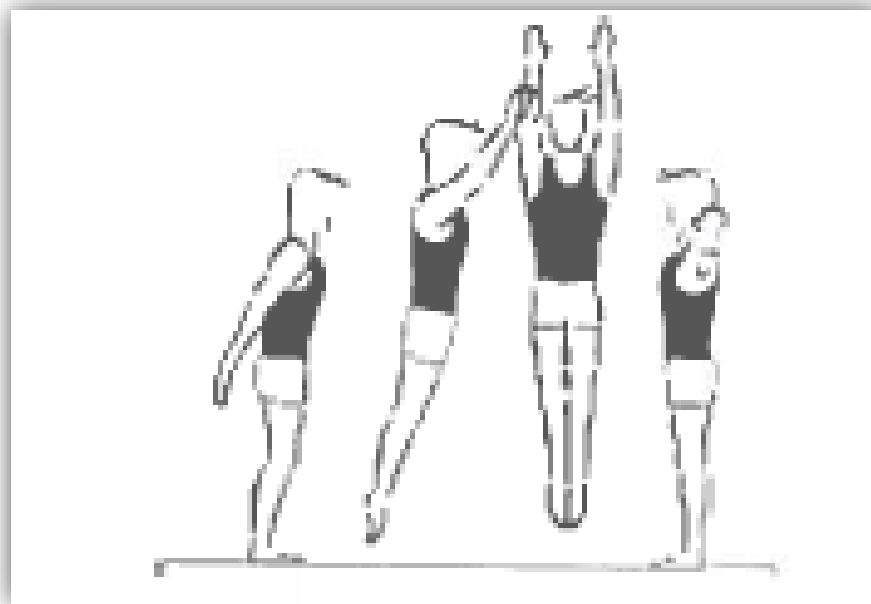
Ajuda:

- Ajudante coloca-se atrás do aluno que se deita e apoia as mãos sobre os pés/tornozelos do ajudante. O aluno executa a ponte, e o ajudante força-lhe os ombros, puxando para si.

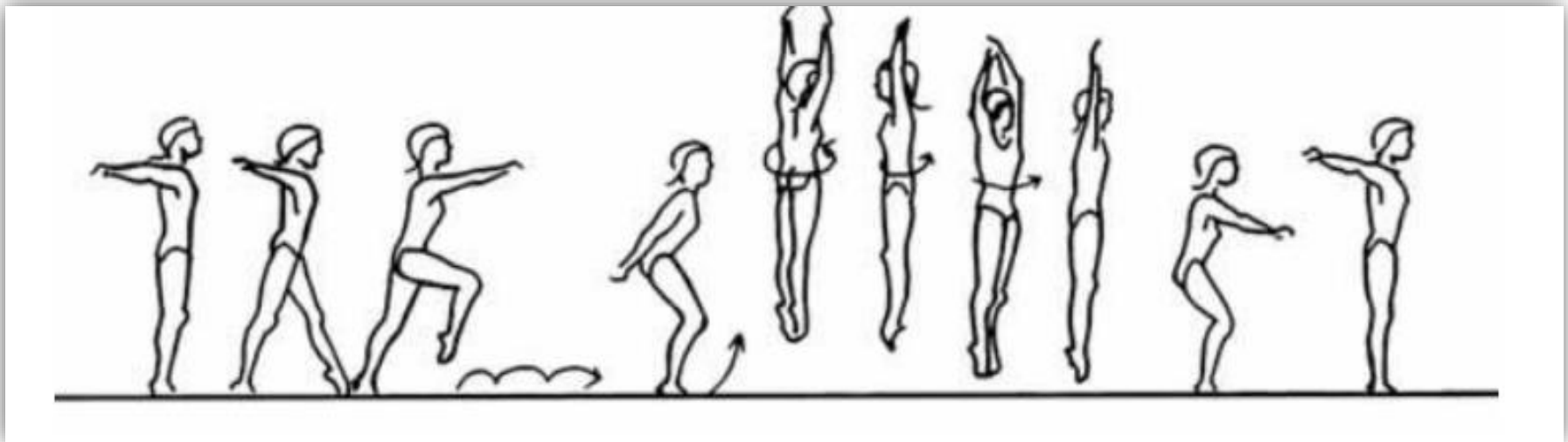
Afastamento dos MI com máxima amplitude



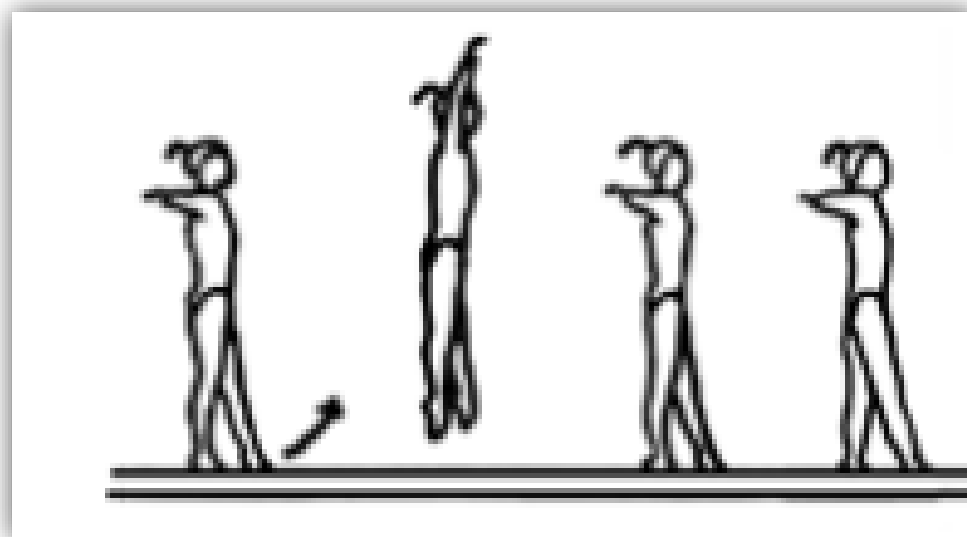
Meia Pirueta



Piruetta



Troca Passo



Salto de Gato



Anexo 24. QR-Code acesso Reportório Digital.



Anexo 25. Ficha de Observação das coreografias.

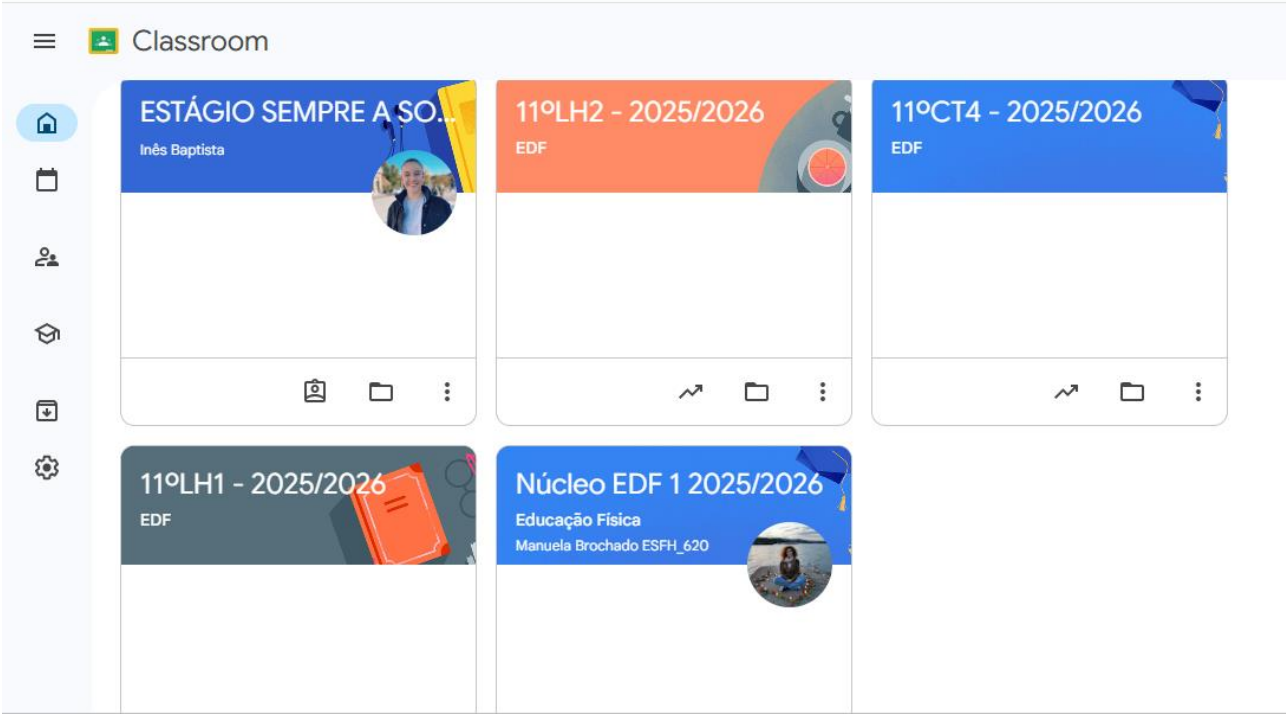
Ficha de Júri

Grupo Observador:					
Grupo Observado:					

Critérios			1 - Não fazem	2 - Fazem com dificuldade	3 - Fazem bem
Execução das figuras	Inicial	Fig. 1			
		Fig. 2			
		Fig. 3			
	Intermédio	Fig. 1			
		Fig. 2			
Segurança no monte e no desmonte	Inicial	Fig. 1			
		Fig. 2			
		Fig. 3			
	Intermédio	Fig. 1			
		Fig. 2			
Sincronização dos movimentos					
Criatividade e organização da coreografia					
Postura					
TOTAL					

Seleciona com um X o que consideras que o grupo apresentou relativamente aos seguintes parâmetros:

Anexo 26. Classroom.



Anexo 27. Experiências Goosechase.

Created by me

Shared with me



Xico Inter Classes Olympics - Prova de Orientação 11º ano-1

ENDED

Ended Monday, March 23 2026 at 12:54 PM (WET) (1h 59m total)

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

...



Orientação Urbana Solidária - 11ºLH1

DRAFT

Ação de solidariedade a reverter para as seguintes instituições: - Casa da Criança

...

Anexo 28. Kahoot Aula Teórica.



Kahoot

Meios e Métodos de Treino

3 jogos 62 participantes

Perguntas (15)

Mostrar respostas



Dentro das capacidades motoras estão inseridas:
Condicionais, Orientadas e Coordenativas

Qual destas opções **não faz parte** das Capacidades
Condicionais?

Sessão de kahoot

Organizar ao vivo

Atribuir

Kahoot para estudo independente

Aprender

Flashcards

Jogar solo

Atualizado: há 7 meses • Visibilidade: Público



Início

Explorar

Avaliações

Exercícios

Rubricas

Grupos

Ajuda

Guias

M

Mauro

Espaço pessoal

Obter Premium

Avaliações

Núcleo de Estágio

Pesquisar avaliações...

Gerar com IA

Criar

Filtros

Professores

Etiquetas

Ordenar

Mais recente

+ Adicionar etiqueta

Teste de Educação Física (11.ºLH1)

Inês Baptista Privado Teste Clássico 20 itens 26 mai 2026

Terminado

+ Adicionar etiqueta

Teste de Educação Física (11.ºLH2)

Inês Baptista Privado Teste Clássico 20 itens 29 abr 2026

Terminado

+ Adicionar etiqueta

Teste de Educação Física (11.ºCT4)

Inês Baptista Privado Teste Clássico 20 itens 30 abr 2026

Terminado

lxxxii

Anexo 30. Google Forms.

Formulários

Pesquisa

Formulários recentes

Propriedade de qualquer pessoa

ÅZ

11ºLH2 - Questionário Ind...

Aberto 08/07/2026

11ºLH1 - Questionário Indi...

Aberto 06/07/2026

11ºCT4 - Questionário Ind...

Aberto 27/02/2026

Questionário Voleibol - 11...

Aberto 12/02/2026

Torneio de matraquilhos E...

Teste 11ºLH2

Teste 11ºCT4

Teste 11ºLH1

Anexo 31. Plataforma Padlet.



Anexo 32. Exemplo de Ficha de Avaliação Diagnóstica.

Etapa 2: Jogo Anárquico		Observações Gerais
Características dos Intervenientes	Alunos	
• Mexe-se ocasionalmente para intercetar a bola, mas com deslocamentos tardios dos apoios;		
• Indefinição das zonas de responsabilidade;		
• Maior percentagem de acertos no serviço;		
• Não orientação do corpo para o recetor;		
• Dificuldade de distinção das ações de MS e MI;		

Etapa 3: Organização rudimentar do ataque		Observações Gerais
Características dos Intervenientes	Alunos	
• Aluno comunica verbalmente;		
• Aluno apresenta maior eficácia no serviço e na receção com ações mais coordenadas de MS e MI;		
• Diferenciação de funções: recebedor vs não-recebedor;		
• Distribuidor tende a orientar-se para o recebedor;		
• Aluno apresenta maior pré-dinamismo;		

Etapa 4: Estruturação defensiva em função do ataque adversário		Observações Gerais
Características dos Intervenientes	Alunos	
• Aluno apresenta maior compreensão das responsabilidades de cada jogador em campo;		
• Aluno apresenta maior eficácia no serviço e na receção, assim como um deslocamento oportuno para jogar a bola;		
• O aluno compreende a necessidade de fazer progredir a bola para rede (distribuidor)		
• Há progressão para a rede do 2º para o 3º toque;		

Anexo 33. Exemplo de questionário de AD – Voleibol.

Modo de pré-visualização

Publicado Copiar link de inquirido

Questionário Voleibol - 11ºLH2

LH2 - Questionário de avaliação diagnóstica

* Indica uma pergunta obrigatória

Nome *

A sua resposta

Qual é o **objetivo principal** do jogo de voleibol? *



Anexo 34. Avaliação Diagnóstica – Badminton.

Legenda: F - Faz N - Não Faz FG - Fazem no geral FP - Fazem poucos

Nível geral da turma						Observações Gerais/Individuais Destaques pela positiva/negativa Outras notas
BADMINTON	CrITÉrios de êxito	F	NF	FG	FP	
Serviço Longo	Colocação perto da linha da base;					
	Pés à largura dos ombros, com o pé esquerdo adiantado (no caso dos destros) e o pé direito atrás;					
	Trajatória alta e profunda, caindo perto da linha de fundo;					
Serviço Curto	Colocação perto da linha de serviço curto;					
	Pés à largura dos ombros, com o pé esquerdo adiantado (no caso dos destros) e o pé direito atrás;					
	Trajatória baixa e tensa, passando junto à rede e caindo perto da linha de serviço curto;					
Clear	Trajatória alta e longa para o fundo do campo do adversário;					
	Ombros perpendiculares à rede;					
	Cotovelo alto e rotação do tronco no momento do batimento;					

Amorti	Trajatória descendente para junto da rede do campo adversário;					
	Ponto de impacto acima da cabeça;					
	Desaceleração do MS imediatamente antes do momento do impacto;					
Lob	Trajatória ascendente, alta e profunda para o fundo do campo adversário;					
	Perna de afundo é a perna do lado da raquete;					
Remate	Trajatória descendente e rápida para o meio do campo adversário;					
	Ponto de impacto à frente do corpo;					
	Ombros perpendiculares à rede;					
Drive	Trajatória rápida, plana ou ligeiramente descendente, roçando o topo da rede para o meio ou fundo do campo adversário;					
	Deslocamento rápido em passo caçado;					
	Ponto de impacto ao lado e à frente do corpo.					
Posição base						

Anexo 35. Ficha de Avaliação Diagnóstica – Futsal.

Nível 1 – Básico: Relacionamento básico e rudimentar com bola		Observações Gerais
Características do Jogo	Alunos	
• Mostra pouco interesse em participar no jogo; • Não se posiciona nem compreende a função dentro da equipa; • Não entende o objetivo principal (fazer golo, defender, desmarcar, etc); • Aglomera-se em torno da bola • O jogo é individual e desorganizado		

Nível 2 – Elementar: Erros técnicos e coletivos ainda frequentes		Observações Gerais
Características do Jogo	Alunos	
• Dificuldades no controlo, domínio e condução da bola; • Mantém-se estático, com pouca movimentação; • Dificuldade em interpretar o jogo e o que necessita de realizar; • Começa a identificar funções (ataque/defesa), mas sem clareza; • Mostra tentativa de interação com colegas, porém limitada;		

Nível 3 – Intermédio: Maior domínio técnico e entendimento do jogo coletivo		Observações Gerais
Características do Jogo	Alunos	
• Demonstra controlo técnico e fluidez na relação com a bola; • Reconhece as diferentes posições e funções no campo; • Participa de jogadas em grupo, com colaboração e oportunidade; • Compreende que o jogo é um trabalho coletivo e empreende no momento mais oportuno, numa ação coletiva ou individual; • Realiza ações individuais em prol do sucesso da equipa;		
Nível 4 – Especialização: Domínio técnico e tático integrado		Observações Gerais
Características do Jogo	Alunos	
• Apresenta qualidade técnica consistente durante o jogo e adapta-se mediante a ação necessária no jogo; • Entende e aplica diferentes estratégias conforme a situação de modo a progredir no terreno de jogo; • Mantém equilíbrio e posicionamento adequado de forma constante e oportuna; • Participa ativamente da organização coletiva da equipa, comunicando e reajustando as posições; • Contribui para a execução de um jogo estruturado e eficiente, de forma complexa.		

Nome aluno observador:

Nesta parte da tarefa, para responderes às perguntas, deverás estar atento às instruções e acompanhar o professor de perto, sem atrapalhar o exercício, de forma a ouvires os feedbacks e perceberes os critérios de êxito. Qualquer dúvida, debes pedir ajuda ao professor.

Tarefa 1— Jogo do galo com deslocamento

1 - De que forma é que os alunos tinham de realizar o exercício para cumprir o objetivo e ser permitido colocar o colete no tabuleiro do jogo do galo?

Tarefa 2 — Serviço Longo e Clear

1 - Achas que os teus colegas aplicaram corretamente a sequência: **serviço longo → **clear** → **troca de campo**?**

2 - Se o exercício estivesse a correr mal, o que poderias mudar para facilitar a execução dos batimentos por parte dos teus colegas?

3 - Os serviços foram efetuados no local pedido pelo professor?

Tarefa 3 — Amorti

1 - Qual é a trajetória do volante relativamente ao **Lob e ao **Amorti**?**

2 - Refere os critérios de êxito do **Amorti.**

Competição

1 - Verificaste a aplicação dos conteúdos da aula (deslocamentos, serviço longo, clear, lob e amorti) durante a competição? Dá um exemplo.

2 - O jogo decorreu de forma organizada e justa? Houve aplicação das regras básicas do badminton?

3 - Alguma observação que queiras fazer sobre a aula.

Anexo 37. Autoavaliação 3º Período.

	GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO 3º PERÍODO	PROFESSORES
	ANO LETIVO 2025/2026	Artur Borges; Bárbara Baptista; Francisco Torrinha; Mauro Rodrigues

Turma	11º CT 4	Atividades Físicas																				Aptidão Física			Conhecimentos		Avaliação Final
		SUBÁREA JDC								SUBÁREA GINÁSTICA/ATLETISMO				SUBÁREA ALTERNATIVA						SUBÁREA ARE				70 %	30 %	100%	
3º Período																					Total	70 %	30 %			100%	100 %
	70 %	30 %	100 %	16,70 %	70 %	30 %	100 %	16,70 %	70 %	30 %	100 %	16,70 %	70 %	30 %	100 %	16,70 %	70 %	30 %	100 %	16,70 %							

NOME	C			A			Total			C			A			Total			C			A			Total			C			A			Total			70 %	A F	A	10 0 %		2 0 %		10 %	100%																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																

OBSERVAÇÕES	
-------------	--

LEGENDA
JDC - JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS
ARE - ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS
C - Capacidades
A - Atitudes
AF - Aptidão física

Anexo 38. Apresentação PowerPoint Direção de Turma – 1º Período.



Anexo 39. Plano Anual de Atividades.

Data	Local	Destinatários	Recursos Humanos	Recursos Materiais	Observações
Dia Europeu do Desporto					
Incentivar a população em geral a adotar estilos de vida mais ativos, fomentando a prática do desporto e da atividade física em toda a Europa. Os núcleos de estágio assumiram a responsabilidade pela dinamização, planeamento, implementação e supervisão do circuito funcional.					
26.09.2025	Polidesportivo e exterior	Todas as turmas envolvidas em EDF nesse dia	Grupo disciplinar de EDF. Núcleos de Estágio de EDF.	Diversos materiais desportivos afetos às diferentes atividades; Coluna de som.	Propõe-se envolver toda a escola, num período de 90 minutos, para a prática de atividade física.
Receção aos Estudantes de Mobilidade - Áustria					
Participação no acolhimento de alunos estrangeiros do Programa de Erasmus, da Áustria. Realização de diversas atividades: jogos dinâmicos, jogos de cooperação e em equipa.					
09.10.2025	Auditório	Estudantes de Erasmus	Núcleo de Estágio 1 e estudantes do clube de Erasmus da ESFH	Diversos materiais desportivos afetos às diferentes atividades; Coluna de som.	X

Receção aos Estudantes de Mobilidade - França					
Participação no acolhimento de alunos estrangeiros do Programa de Erasmus, da França. Realização de diversas atividades: jogos dinâmicos, jogos de cooperação e em equipa.					
25.11.2025	Polidesportivo - P2	Estudantes de Erasmus	Núcleo de Estágio 1 e 3	Diversos materiais desportivos afetos às diferentes atividades; Coluna de som.	O espaço não foi o mais apropriado para a atividade dinamizada.
Xico.energy					
Incentivar a prática regular de atividade física, reforçar a literacia desportiva, divulgar cultura e conhecimento na área do desporto, dinamizar atividades e projetos interdisciplinares com a comunidade e promover desafios através da rede social Instagram.					
Projeto a desenvolver ao longo do ano letivo e, sempre que possível, com articulação disciplinar.					
Atividade Desportiva de Integração para Alunos de Língua Não Materna					
Promover a integração social dos alunos de língua não materna, incentivando a cooperação, a entreajuda e a comunicação entre pares, através de experiências positivas proporcionadas pelo jogo e pela atividade física, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.					
15.12.2025	Polidesportivo	Estudantes de língua não materna	Núcleos de Estágio de EDF	Diversos materiais desportivos afetos às diferentes atividades.	X

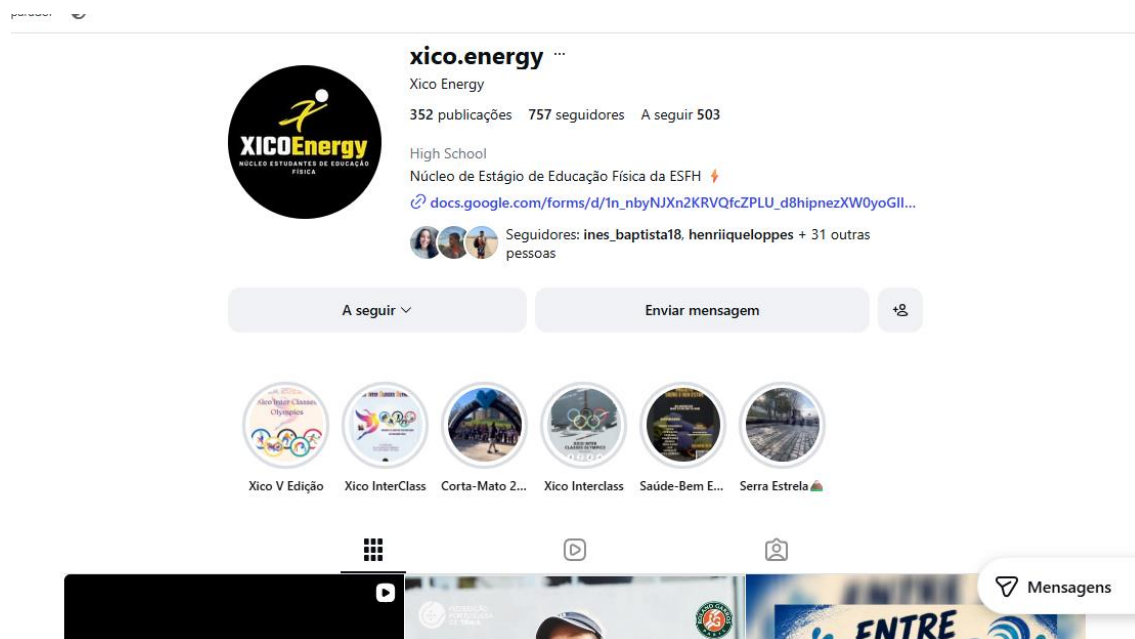
Orientação Urbana Solidária					
Incentivar valores de solidariedade e empatia, mobilizando a comunidade local para o apoio a uma causa social através da recolha de bens alimentares, produtos de higiene, vestuário, artigos lúdicos e outros, reforçando o sentimento de pertença a uma sociedade atenta às questões humanitárias e contribuindo para a criação de cabazes destinados a instituições locais (Casa da Criança).					
16.12.2025	Cidade de Guimarães	11ºLH1; 11ºLH2 e 11ºCT4	Núcleo de Estágio 1 de EDF	Goosechase e Strava	Divulgação e agradecimentos aos colaboradores na página "Xico.energy"
Corta Mato					
Fomentar a prática regular de atividade física em contexto escolar, promovendo hábitos de vida saudáveis, o convívio entre a comunidade educativa e valores como o espírito de superação, o respeito e a participação.					
09.01.2026	Campo de São Mamede/Castelo de Guimarães	Todo o Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda	Grupo disciplinar de EDF. Núcleos de Estágio de EDF.	Diversos materiais desportivos afetos às diferentes atividades; Coluna de som.	X
Receção aos Estudantes de Mobilidade - Espanha					

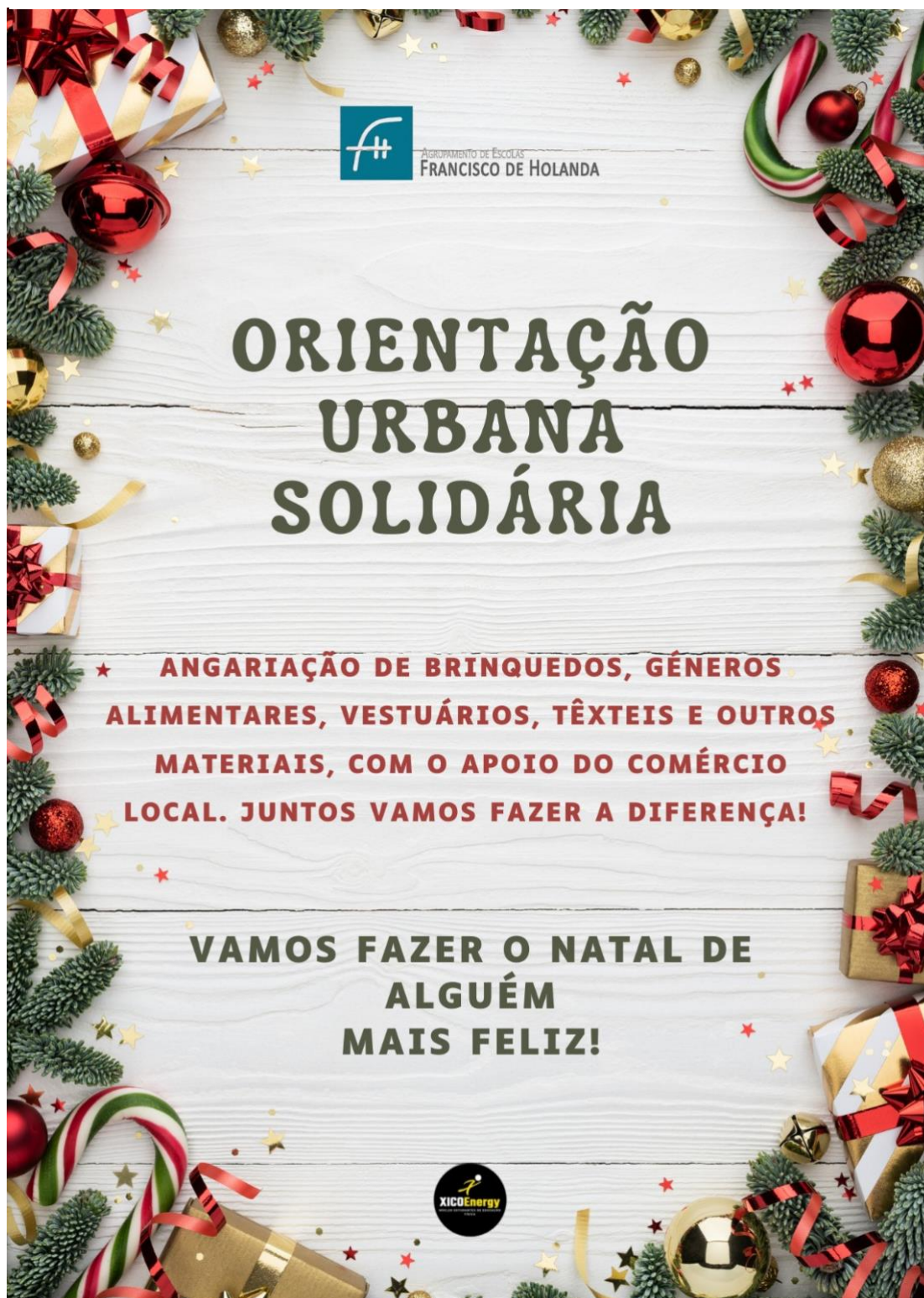
Participação no acolhimento de alunos estrangeiros do Programa de Erasmus, da Espanha. Realização de diversas atividades: jogos dinâmicos, jogos de cooperação e em equipa.					
22.01.2026	Auditório	Estudantes de Erasmus	Núcleo de Estágio 1	Diversos materiais desportivos afetos às diferentes atividades; Coluna de som.	X
Xico Inter Classes Olympics					
Incentivar a comunidade escolar a adotar estilos de vida mais ativos, fomentando a prática do desporto e da atividade física nas diversas modalidades. Os núcleos de estágio assumiram a responsabilidade pela recolha e organização dos dados da inscrição dos alunos e pela monitorização da atividade Orientação Urbana.					
13 a 27 de março	ESFH	Comunidade Escolar	Grupo disciplinar de EDF. Núcleos de Estágio de EDF.	Diversos materiais desportivos afetos às diferentes atividades; Coluna de som.	X
Visita de Estudo "Batismo do Surf"					
Desenvolvimento de competências motoras em desportos aquáticos (surf). Controlo dos alunos e gestão das atividades.					
22.01.2026	Praia de Matosinhos	Alunos 11ºano	Núcleo de Estágio 1 e Grupo disciplinar de EDF	X	X

Assessoria à função de Diretor/a de Turma					
Compreensão sobre as diferentes tarefas que o/a DT deve desempenhar e auxiliar a professora cooperante no exercício dessa função.					
Projeto a desenvolver ao longo do ano letivo.					

Anexo 40. Página Instagram – “Xico Energy”.

<https://www.instagram.com/xico.energy/>





Anexo 42. Braçadeiras dos Capitães de Equipa.



Anexo 43. Tabela de Análise Temática.

Análise Temática das Entrevistas

Modelo Formativo Rotativo em Educação Física — Perspetivas dos Alunos

Mapa de Cores	
	Tema 1 – Conceção de Educação Física
	Tema 2 – Perceção do Modelo Formativo Rotativo
	Tema 3 – Aprendizagem em Educação Física
	Tema 4 – Influência do MRPP nos Domínios de Aprendizagem

Tema	Categoria	Código	Excerto	Analytic Notes
Conceção de Educação Física	EF como promotora de saúde e atividade física	Forma de praticar AF e melhorar a saúde	Grupo 1: Aluna 1: "Para muitos casos, é a única forma onde os alunos praticam alguma atividade física e aproveitam as aulas para melhorar a sua saúde."	A EF é reconhecida como o único contexto de prática desportiva para muitos alunos, reforçando o seu papel de saúde pública e inclusão motora.
		Colmatar falta de AF externa a escola	Grupo 2: Aluna 2: "Para alunos que não praticam fora da escola desportos é uma boa maneira de não estar sem fazer exercício físico.	A EF é valorizada não só pelo exercício físico mas também pelo bem-estar psicológico, funcionando como espaço de descompressão académica, para quem não tem hábitos de AF a EF colmata essa lacuna
		Escape/Antídoto ao stress	Também ajuda a desanuviar um pouco a cabeça do stress."	
		Competência/capacidades motoras específica(s) como forma de melhorar a saúde	Grupo 1: Aluna 3: "A Educação Física para mim é uma disciplina que nos faz aumentar a nossa capacidade em vários desportos diferentes e	Os alunos percebem a EF como disciplina de desenvolvimento motor e de saúde integral, não

Tema	Categoria	Código	Excerto	Analytic Notes
			ajuda-nos na nossa saúde."	apenas como atividade recreativa.
Conceção de Educação Física	EF como espaço de acesso a novas modalidades	Acesso a novas práticas/leque de oportunidades	Grupo 3: Aluna 3: "Eu que nunca tive curiosidade ou que nunca tinha experimentado um certo desporto, aqui tenho a oportunidade disso. Por exemplo, no judo, não sabia que ia gostar tanto."	A EF surge como espaço de descoberta e experimentação, potencialmente desencadeando práticas desportivas extracurriculares. Serve como uma mostra de possibilidade de AF desportiva potencialmente não acedíveis pelos alunos
Conceção de Educação Física	EF como espaço de conexão social	EF como espaço de socialização / quebra de barreiras entre pares	Grupo 3: Aluno 5: "Na Educação Física, como tínhamos que cooperar com eles, consegui criar amizades... a EF ajuda-nos a conectar porque obriga-nos a ter que trabalhar em equipa e isso quebra as barreiras."	A EF é percecionada como espaço privilegiado de construção de laços sociais, funcionando como mediador de integração interpessoal.
Conceção de Educação Física	Papel do professor nas aulas	Professor como guia/suporte (não mero transmissor)	Grupo 1: Aluna 2: "Orientar e auxiliar quando for preciso. Se o aluno tiver alguma dificuldade, tentar ajudar o máximo que conseguir."	Os alunos esperam um professor ativo e próximo, contrariando uma visão do docente como mero gestor de recursos materiais.
			Grupo 3: Aluna 3: "Um professor deve dar a matéria, mas também deve dar oportunidade aos alunos de terem autonomia."	A valorização da autonomia do aluno aponta para uma conceção construtivista do ensino em EF.
			Grupo 1: Alunas 1 e 2: "Positiva, sinceramente. Acho que torna mais fácil,	A experiência com o modelo rotativo é globalmente avaliada de forma

Tema	Categoria	Código	Excerto	Analytic Notes
Percepção do MRPP	Experiência global positiva	Balanço geral positivo do MRPP	tanto para os professores quanto para nós."	positiva, associada à maior disponibilidade docente e dinamismo das aulas.
			Grupo 1: Aluna 3: "Eu sinto que com muitos professores nós aprendemos de maneira mais eficiente. As aulas são muito dinâmicas, nós nunca estamos parados."	O dinamismo e a eficiência de aprendizagem surgem como marcadores centrais da avaliação positiva do modelo.
Percepção do MRPP	Estranheza inicial e adaptação progressiva	Transformação desconfortável para confortável	Grupo 2: Aluna 2: "Senti que era um bocadinho estranho ter que estar sempre a mudar de professor, mas agora já não sinto tanto isso, sinto que é mais confortável porque já estou habituada."	A estranheza inicial dá lugar a uma adaptação progressiva, sugerindo que o modelo exige tempo de acomodação. Confronto com diferença deste modelo no sentido de mudança regular de professor responsável
		Associação mudança de professor com falta de vínculo (relação pedagógica professor/aluno)	Grupo 3: Aluno 6: "Fiquei um bocado duvidoso... pensava que não íamos criar uma conexão tão profunda como se só fosse um. Mas na realidade foi ao contrário."	As expectativas negativas iniciais são contrariadas pela experiência real, revelando uma reconfiguração positiva das percepções ao longo do tempo.
Percepção do MRPP			Grupo 1: Aluna 2: "Não há uma aula de Educação Física onde eu saio e penso 'não consegui entender isto', porque tenho sempre um professor ao meu lado que me ajuda a superar as minhas dificuldades."	A omnipresença de suporte pedagógico é percebida como garantia de acompanhamento individualizado permanente.
			Grupo 3: Aluna 4: "É mais fácil dar atenção a todos os	A racionalidade do modelo é

Tema	Categoria	Código	Excerto	Analytic Notes
	Vantagens do modelo rotativo	Mais professores = mais suporte / ajuda individualizada	alunos. É mais fácil para os professores terem atenção a 23 alunos do que só um professor."	reconhecida pelos alunos em termos de gestão da atenção pedagógica numa turma numerosa.
Perceção do MRPP	Vantagens do modelo rotativo	Pluralidade de explicações >> estilos de aprendizagem	Grupo 1: Aluna 4: "Cada professor tem um método de disciplina diferente de ensino. Até se nós formos a um e não entendermos muito bem X coisa, outro professor pode vir e ajudar."	A pluralidade metodológica é valorizada como recurso de compreensão diferenciada, respondendo a estilos de aprendizagem distintos.
Perceção do MRPP	Desvantagens e tensões do modelo	Relação superficial / pouco tempo com cada professor	Grupo 3: Aluna 3: "Quando são muitos professores, temos de ter relação com todos eles, mas temos pouco tempo com eles. Estabelecemos relações muito superficiais."	A rotatividade limita o aprofundamento relacional, reduzindo o vínculo afetivo com cada docente — uma tensão estrutural do modelo.
Perceção do MRPP	Desvantagens e tensões do modelo	Confusão inicial / falta de alinhamento percecionada	Grupo 2: Aluna 2: "No início era um bocado confuso porque sentíamos que os professores não tinham a mesma maneira de fazer as coisas."	A inconsistência inicial nas abordagens é percecionada como confusão, apesar de, em geral, ser superada com o tempo.
Perceção do MRPP	Preferência pela manutenção do modelo	Preferência pelo MRPP: mais aprendizagem + motivação	Grupo 2: Aluna 2: "Manter este modelo rotativo porque, lá está, além da disponibilidade, é completamente diferente. Vários professores que estão mais próximos da nossa idade, compreendem-nos muito melhor."	A proximidade geracional dos estagiários é percebida como vantagem relacional e pedagógica, reforçando a preferência pelo modelo.
			Grupo 1: Aluna 3: "Eu preferia este modelo rotativo porque eu senti que aprendi muito mais este ano do que no último e	A perceção de maior aprendizagem e motivação ancora a preferência pelo

Tema	Categoria	Código	Excerto	Analytic Notes
			também senti que tinha muito mais vontade de fazer as aulas."	modelo rotativo face ao de professor único.
Aprendizagem em Educação Física	Perceção de aprendizagem em efetiva	Aprender melhor (não mais) / dúvidas esclarecidas	Grupo 1: Aluna 1 e 2: "Aprendemos, não é aprender mais, mas é aprender melhor. Como temos mais professores disponíveis, conseguimos esclarecer melhor as nossas dúvidas."	Os alunos distinguem quantidade de aprendizagem de qualidade — o modelo parece favorecer aprendizagem mais profunda e consolidada.
			Grupo 3: Aluna 1: "Temos a atenção neste caso em quádruplo, e então eu acho que nós estamos sempre a aprender, sempre a superar as nossas dificuldades e a fazer mais."	A multiplicação do suporte docente é diretamente associada à superação de dificuldades e ao progresso contínuo.
Aprendizagem em Educação Física	Continuidade de e coerência entre aulas	Continuidade entre aulas / planificação colaborativa dos professores	Grupo 3: Aluna 1: "Acho que os professores trabalham em conjunto e fazem para que as aulas não sejam confusas e que sejam sempre continuidade. O que damos numa aula vai ser também aplicado na aula a seguir."	A perceção de continuidade reforça a confiança na planificação colaborativa dos estagiários, validando o carácter sistemático do modelo.
			Grupo 1: Aluna 5: "Quando, por exemplo, abordamos uma nova modalidade, a atenção é toda focada nessa modalidade. Há continuidade."	A coerência temática das aulas é percebida pelos alunos, indicando que a rotatividade não fragmenta a sequência de aprendizagem.
Aprendizagem em Educação Física	Dificuldades de aprendizagem em associadas ao modelo	Sem dificuldades atribuídas à rotação de professores	Grupo 1: Aluna 3: "Nunca senti dificuldades porque todos os professores são muito competentes, então mesmo nós trocando, o outro professor que ficaria responsável arranja uma maneira de nos ajudar."	A competência percebida dos docentes neutraliza eventuais obstáculos associados à rotatividade, sendo o modelo visto como protetor e

Tema	Categoria	Código	Excerto	Analytic Notes
				não como impeditivo da aprendizagem.
		MRPP tornou a aprendizagem mais fácil	Grupo 2: Aluno 5: "Não, eu acho que ninguém teve assim muita dificuldade em ter aprendizagens por causa desta rotação. Foi mais o contrário, conseguiram ter melhor porque temos sempre ajuda."	A rotatividade é requalificada como fator positivo de aprendizagem, invertendo a lógica de potencial dificuldade.
Aprendizagem em Educação Física	Exemplos concretos de aprendizagem em	Melhoria técnica específica	Grupo 1: Aluno 4: "O serviço, eu tinha muitas dificuldades no ano passado e agora, com diferentes opiniões e diferentes estratégias, eu consegui melhorar muito o meu serviço."	A pluralidade de perspectivas docentes emerge como recurso direto de melhoria técnica, confirmando a mais-valia instrucional do modelo.
			Grupo 2: Aluna 6: "No basquete, graças à ajuda de um professor eu não estava a conseguir fazer o lançamento direito e com a ajuda consegui finalmente fazer o lançamento correto."	O suporte docente específico e individualizado é identificado como determinante para a superação de dificuldades técnicas concretas.
Influência do MRPP nos Domínios de Aprendizagem	Domínio físico-motor	Melhoria motora + motivação associada ao suporte docente	Grupo 1: Aluna 6: "Do início de uma modalidade até ao final, eu sinto muitas melhorias, tanto a nível físico na atividade, quanto a nível de vontade de realizar. Como temos ajuda, ficamos mais motivados."	A melhoria motora é indissociável da motivação — a presença de suporte docente cria condições para maior envolvimento e progresso físico.
			Grupo 2: Aluna 4: "Praticamos mais, porque como são muitos professores a terem atenção em nós, não há maneira de nós estarmos ali parados, então temos que fazer alguma coisa."	A vigilância distribuída dos vários docentes é percebida como fator de maximização do tempo de

Tema	Categoria	Código	Excerto	Analytic Notes
Influência do MRPP nos Domínios de Aprendizagem	Domínio físico-motor	Mais tempo de prática / impossível ter comportamentos desviantes com muitos professores		empenhamento motor dos alunos.
			Grupo 2: Aluna 6: "Praticamos mais porque nos anos passados, se calhar, o professor estivesse mais focado naquele grupo, os outros não estariam a participar. Como neste formato estão todos lá, não nos dá tempo a mandriar."	O modelo rotativo elimina as zonas cegas pedagógicas de um único professor, obrigando à participação efetiva de todos os alunos.
Influência do MRPP nos Domínios de Aprendizagem	Domínio cognitivo	Regras/jogo e compreensão interativa e contextualizada	Grupo 1: Aluna 6: "As aulas teóricas acabam por não ser tão teóricas, porque os professores tornam-nas mais interativas, colocam questões, tentam entender o que cada aluno sabe, para depois explicar e abordar melhor as regras da modalidade."	A metodologia de ensino interativo valoriza o conhecimento prévio dos alunos e promove uma aprendizagem cognitiva mais contextualizada e significativa.
Influência do MRPP nos Domínios de Aprendizagem	Domínio cognitivo	Várias explicações rede de segurança cognitiva	Grupo 1: Aluna 5: "O facto de termos professores diferentes ajuda porque cada um tem uma maneira diferente de explicar, mas elas completam-se. Posso não entender o que um explica, mas outros depois explicam de outra forma."	A diversidade pedagógica funciona como rede de segurança cognitiva, garantindo que nenhum aluno fique com dúvidas por incompatibilidade com um único estilo explicativo.
Influência do MRPP nos Domínios de Aprendizagem	Domínio social	Cooperação / professor como modelo de trabalho em equipa	Grupo 1: Aluna 3: "Os professores dão um exemplo, trabalham em equipa, e um aluno olha sempre para o seu professor. Como vemos o tão bom exemplo dos professores, queremos repetir."	O comportamento colaborativo dos estagiários entre si serve de modelo social explícito para os alunos, promovendo transferência de atitudes cooperativas.

Tema	Categoria	Código	Excerto	Analytic Notes
		Elaboração de grupos específicos	Grupo 3: Aluna 3: "Os professores querem pôr pessoas diferentes com pessoas que normalmente não fariam, para melhorar a nossa capacidade como turma de falarmos com os outros."	A intencionalidade pedagógica na composição de grupos é reconhecida pelos alunos, valorizando a heterogeneidade como promotora de coesão de turma.
Influência do MRPP nos Domínios de Aprendizagem	Domínio social	Ligação rápida com vários professores (facilita aprendizagem)	Grupo 1: Aluna 1 e 2: "Nós criámos logo ali uma ligação com os professores... não considero que tenha sido muito difícil de abordar os professores."	A capacidade de criar relações positivas rapidamente com múltiplos professores é percebida como facilitadora da aprendizagem e da participação.
Influência do MRPP nos Domínios de Aprendizagem	Domínio psicológico	Mais motivação: dinamismo das aulas e mais afinidade com professor	Grupo 3: Aluno 3: "Sinto-me muito mais motivada relativamente ao ano anterior. As aulas são mais dinâmicas e com tantos professores conseguimos aprender mais rápido e de melhor forma."	A motivação aumentada é diretamente atribuída ao dinamismo das aulas e à multiplicação do suporte docente — dois efeitos estruturais do modelo rotativo.
		Mais motivação pela relação com os professores e pelas estratégias usadas nas aulas	Grupo 3: Aluna 1: "Sinto-me mais motivada, tanto pela afinidade que tenho com os professores que me motivam a tirar as aulas, como também as estratégias usadas nas aulas."	Motivação e afinidade relacional aparecem interligadas — a multiplicidade de professores aumenta a probabilidade de cada aluno encontrar um docente com quem se identifique.

Tema	Categoria	Código	Excerto	Analytic Notes
Influência do MRPP nos Domínios de Aprendizagem	Domínio psicológico	Autoconfiança / segurança pelo suporte docente constante	Grupo 1: Aluna 5: "No último ano eu não gostava muito de aparecer às aulas de educação física porque achava que não conseguia ser boa comparada aos meus colegas. Consegui sentir uma melhoria com estes professores."	O modelo parece contribuir para a redução de mecanismos de evitamento e para o aumento da autoeficácia percebida, especialmente nos alunos menos confiantes.
			Grupo 3: Aluno 6: "A minha confiança mudou porque eu sei que mesmo que eu faça algo mal, está sempre lá alguém para me ajudar e não vou ficar a perder, só vou ficar a ganhar todas as aulas."	A presença constante de suporte docente cria um clima de segurança psicológica onde o erro é percebido como oportunidade de aprendizagem e não como ameaça.

