



O Professor Que Entrou Para Ensinar, Mas Que Também Aprendeu: A Construção da Identidade Docente no Estágio Profissional

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.

Orientadora: Professora Doutora Paula Batista

João Paredes

Porto, julho de 2026

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Paredes, J. (2026). *O Professor Que Entrou Para Ensinar, Mas Que Também Aprendeu: A Construção da Identidade Docente no Estágio Profissional*. Relatório de Estágio Profissional. Porto: J. Paredes. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Palavras-chave: APRENDIZAGEM COOPERATIVA; COESÃO GRUPAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO CENTRADO NO ALUNO; ESTÁGIO PROFISSIONAL.

Agradecimentos

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, por ter sido o espaço de crescimento da minha formação académica.

À instituição que me acolheu, bem como a todos os profissionais que me receberam e acompanharam durante este percurso, pela forma como me integraram, pela partilha de experiências e pelo contributo para a minha aprendizagem e crescimento profissional.

À Professora Orientadora Paula Batista, pela disponibilidade, orientação, apoio e compreensão ao longo deste percurso. O seu acompanhamento e as suas sugestões foram fundamentais para o desenvolvimento deste percurso.

À Professora Cooperante Catarina Cachapuz, por ser um exemplo na função que desempenha. Agradeço pelo apoio, conversas, sugestões e por mostrar que o afeto e a relação humana podem prevalecer a qualquer outro fator. A sua paixão e alegria pela profissão mostrou que ao trabalharmos assim, os desafios tornam-se mais fáceis de superar.

À minha família, deixo um agradecimento especial pelo apoio incondicional, compreensão, incentivo e confiança demonstrados em todos os momentos. O apoio que foi dado foi essencial para ultrapassar os desafios que aparecem ao longo desta caminhada.

Aos meus amigos, pela entajuda e incentivo, pelos momentos de descontração onde tornaram este percurso mais leve.

Ao meu núcleo de estágio: ao Francisco e ao Martim, por terem partilhado esta experiência ao longo do ano. Trouxeram leveza e animação a este ano tão desafiante. A experiência só foi incrível, graças a vocês os dois.

À minha turma residente, por todos os momentos partilhados e que por me desafiarem constantemente. Desejo-vos as melhores felicidades e espero que alcancem os vossos sonhos.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a concretização deste relatório e para o sucesso desta etapa da minha formação.

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional (EP) foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e reflete o percurso de formação realizado ao longo do estágio pedagógico. O relatório tem como principal objetivo analisar criticamente as experiências vivenciadas, evidenciando o processo de construção da identidade profissional docente, através da articulação entre os conhecimentos teóricos, a investigação e a prática pedagógica. Ao longo do documento são abordadas as diferentes dimensões do estágio, nomeadamente a dimensão pessoal, profissional e de investigação, destacando-se a evolução das conceções de ensino, a planificação, a intervenção pedagógica, a avaliação das aprendizagens e a participação em atividades da comunidade educativa. A prática desenvolvida privilegiou uma abordagem centrada no aluno, recorrendo a modelos pedagógicos como o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC), procurando promover a autonomia, a inclusão, a cooperação e a participação ativa dos alunos nas aulas de Educação Física. Na dimensão de investigação foi desenvolvido um estudo que analisou o impacto da aplicação do Modelo de Instrução Direta (MID) e do MAC na perceção da coesão grupal dos alunos em contexto de Educação Física. Os resultados evidenciaram uma melhoria da perceção global da coesão grupal após a implementação do Modelo de Aprendizagem Cooperativa, particularmente na dimensão da Coesão de Tarefa, sugerindo que este modelo pedagógico favorece o trabalho colaborativo, o compromisso com objetivos comuns e a interação entre os alunos. A experiência permitiu desenvolver competências ao nível da gestão da aula, da adaptação às características dos diferentes contextos de ensino, da construção de relações pedagógicas positivas e da capacidade reflexiva enquanto instrumento fundamental de melhoria contínua da prática docente. Paralelamente, a participação em atividades de Desporto Escolar, projetos extracurriculares e experiências de ensino em diferentes ciclos de escolaridade contribuiu para uma compreensão mais abrangente do papel do professor de Educação Física na escola. Conclui-se que o EP constituiu um momento determinante no desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo consolidar competências pedagógicas, fortalecer a identidade docente e reforçar a convicção de que uma Educação Física centrada no aluno, sustentada na reflexão e na investigação, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e pessoal dos alunos.

Palavras-chave: APRENDIZAGEM COOPERATIVA; COESÃO GRUPAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO CENTRADO NO ALUNO; ESTÁGIO PROFISSIONAL.

Abstract

This School Placement Report was produced as part of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education at the Faculty of Sport, University of Porto, and reflects the training undertaken during the teaching placement. The main aim of the report is to critically analyse the experiences gained, highlighting the process of developing a professional teaching identity through the integration of theoretical knowledge, research and teaching practice. Throughout the document, the different dimensions of the teaching placement are addressed, namely the personal, professional and research dimensions, with particular emphasis on the evolution of teaching concepts, planning, pedagogical intervention, assessment of learning and participation in activities within the educational community. The teaching practice adopted prioritised a student-centred approach, utilising pedagogical models such as the Cooperative Learning Model, with the aim of promoting autonomy, inclusion, cooperation and the active participation of students in Physical Education lessons. In the research component, a study was conducted to analyse the impact of applying the Direct Instruction Model and the Cooperative Learning Model on pupils' perception of group cohesion in a Physical Education context. The results showed an improvement in the overall perception of group cohesion following the implementation of the Cooperative Learning Model, particularly in the dimension of Task Cohesion, suggesting that this pedagogical model promotes collaborative work, commitment to common goals and interaction amongst pupils. The experience enabled the development of skills in classroom management, adapting to the characteristics of different teaching contexts, building positive pedagogical relationships, and reflective capacity as a fundamental tool for the continuous improvement of teaching practice. At the same time, participation in School Sports activities, extracurricular projects and teaching experiences across different stages of schooling contributed to a broader understanding of the role of the Physical Education teacher in school. It can be concluded that the teaching placement was a pivotal moment in my personal and professional development, enabling me to consolidate pedagogical skills, strengthen my identity as a teacher and reinforce the conviction that student-centred Physical Education, underpinned by reflection and research, can contribute significantly to pupils' motor, cognitive, social and personal development.

Keywords: COOPERATIVE LEARNING; GROUP COHESION; PHYSICAL EDUCATION; STUDENT-CENTRED TEACHING; TEACHING PRACTICUM.

Índice Geral

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Índice de tabelas.....	viii
Índice de Anexos	ix
Lista de Abreviaturas	x
1. Introdução.....	1
2. Dimensão Pessoal.....	2
2.2 O começo de tudo, quem sou? E que motivações tive?	2
2.3 Expectativas Para o Estágio Profissional – Que Professor irei ser?	3
3. Conceção e Entendimentos de um ensino de Educação Física que transforma o aluno	4
3.1 Mudança de pensamento: Aula centrada no aluno	4
3.2 O significado das experiências na Educação Física.....	5
3.3 Educar para uma vida fisicamente ativa	6
4. Dimensão Profissional.....	7
4.1 Caracterização da Escola	7
4.2 Caracterização da Turma	8
4.3 Grupo de Educação Física	9
4.4 Núcleo de Estágio	9
4.5 Professora Cooperante e Professora Orientadora.....	11
4.6 Planificação Anual	11
4.7 Unidade Didática (UD)	14
4.8 O Plano de Aula: Da Intenção à Ação	16
5. Intervenção Pedagógica	16
5.2 Aulas para os Alunos	16
5.2.1 Primeiro Período.....	16
5.2.2 Segundo Período	17
5.2.3 Terceiro Período.....	18
5.2.4 Transversal aos três períodos	20
5.3 Estratégias de Ensino: o Modelo Cooperativo como centro do ensino	21

5.3.1	Modelo Aprendizagem Cooperativo	21
5.3.2	Relação pedagógica Professor-aluno	22
5.3.3	Feedback Pedagógico	23
5.3.4	Avaliação	24
5.3.5	Reflexão.....	27
5.4	Do Primeiro Ciclo ao Ensino Secundário	28
5.4.1	Primeiro Ciclo	28
5.4.2	Segundo Ciclo.....	29
5.4.3	Ensino Secundário	30
6.	Participação Fora da Sala de Aula.....	32
6.1	Desporto Escolar.....	32
6.2	Atividades Extracurriculares.....	33
6.2.1	Corta-Mato	33
6.2.2	Mega Sprint.....	34
6.2.3	Teatro Nacional São João	35
6.2.4	Parque Oriental	35
6.2.5	CMIA e Canoagem	36
7.	Evolução Constante	37
8.	Entre a Instrução Direta e a Aprendizagem Cooperativa: A coesão de grupo na perceção dos alunos	39
8.1	Resumo	39
8.2	Abstract	40
8.3	Introdução	41
8.4	Enquadramento teórico	42
8.4.1	Modelo de Instrução direta vs Modelo de Aprendizagem Cooperativo 42	
8.5	Metodologia.....	43
8.5.1	Participantes e Contexto	43
8.5.2	Desenho da Intervenção	43
8.6	Procedimentos de Recolha dos Dados.....	44
8.7	Procedimentos de Análise dos Dados	44
8.8	Resultados	45

8.9	Discussão dos resultados	47
8.10	Limitações	49
8.11	Conclusões	49
8.12	Referências bibliográficas	50
9.	Considerações finais	52
10.	Referências Bibliográficas	54
Anexos		xi

Índice de tabelas

Tabela 1- Tabela de organização das matérias de ensino a lecionar.....	13
Tabela 1-Média e Moda de cada item do YSEQ (MID vs MAC).	45
Tabela 2-Médias Globais.....	46
Tabela 3-Estatística descritiva (Média e DP).	47

Índice de Anexos

Anexo 1- Cartas Para Jogarmos Juntos-Andebol.....	xi
Anexo 2- Exemplo de Folha De Como Se Realizava o Exercício	xi
Anexo 3- Sequências Para Os Alunos Realizarem.....	xii
Anexo 4- Ficha de Avaliação e Heteroavaliação	xii
Anexo 5- Ficha de Uma Competição de Atletismo.....	xiii
Anexo 6- Ficha de Explicação de Aptidão Física	xiv
Anexo 7- Ficha de Avaliação dos Conhecimentos	xiv
Anexo 8- Ficha de Registo de Aptidão Física	xv
Anexo 9- Exemplo de Uma Opinião Final dos Alunos	xv
Anexo 10- Circuito de Aptidão Física Criada Pelos Alunos	xvi
Anexo 11- Ficha de Observação de Aulas	xvi
Anexo 12- Ficha de Avaliação de Judo	xvii
Anexo 13- Parede das Aulas de Judo	xvii
Anexo 14- "Sopa de Letras" Atividade Para Descobrirem os Valores de Judo	xviii
Anexo 15- Planificação Anual	xviii
Anexo 16- Plano de Trabalho de Aptidão Física	xix
Anexo 17 e 18- Unidade Didática	xx

Lista de Abreviaturas

EP- Estágio Profissional

MAC-Modelo de Aprendizagem Cooperativo

MID- Modelo de Instrução Direta

UD- Unidade Didática

YSEQ- Youth Sport Environment Questionnaire

1. Introdução

O EP constitui uma etapa fundamental no percurso de formação inicial de docentes, representando o momento em que os conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos adquiridos ao longo da formação académica são mobilizados para a prática no contexto da sala de aula. Além de ser uma oportunidade para utilizar os conteúdos, o EP assume-se como base para o processo de construção da identidade profissional, marcado por constantes desafios, aprendizagens, reflexões e desenvolvimento profissional contínuo.

No âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, o presente Relatório de Estágio Profissional pretende retratar, de forma crítica e fundamentada, o percurso realizado do autor durante o ano letivo, evidenciando as experiências vivenciadas, os obstáculos encontrados, as estratégias implementadas e as aprendizagens que foram construídas ao longo deste processo. O estágio permitiu compreender que ser professor de Educação Física vai muito além da transmissão de conteúdos, exigindo capacidade de adaptação, competências relacionais, sentido ético, reflexão permanente e um compromisso constante com a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos.

Ao longo deste relatório procuro refletir sobre a evolução da minha prática pedagógica, desde as expectativas iniciais até à consolidação de uma visão mais consciente e fundamentada da profissão docente. Através da articulação entre a literatura científica, os documentos orientadores da disciplina e as experiências vivenciadas no contexto escolar, são analisadas as principais decisões pedagógicas tomadas, bem como o impacto que estas tiveram na aprendizagem e no envolvimento dos alunos.

O presente relatório encontra-se estruturado em três dimensões fundamentais. A primeira, Dimensão Pessoal, apresenta o percurso que motivou a escolha da profissão docente, as expectativas relativamente ao estágio e a evolução das conceções de ensino. A segunda, Dimensão Profissional, centra-se na caracterização do contexto de estágio, na planificação, intervenção pedagógica, avaliação das aprendizagens e participação nas diversas atividades da comunidade educativa, incluindo o Desporto Escolar e outras atividades extracurriculares. Por último, a Dimensão de Investigação, integra o estudo desenvolvido durante o estágio, evidenciando a importância da investigação enquanto suporte da prática pedagógica e do desenvolvimento profissional.

Mais do que descrever um conjunto de experiências, este relatório pretende evidenciar um percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, sustentado numa prática reflexiva e na convicção de que o professor deve assumir-se como um agente de aprendizagem capaz de promover uma Educação Física inclusiva, significativa e centrada no aluno. Assim, este documento representa não apenas o culminar da formação inicial, mas também o ponto de partida para uma carreira assente na aprendizagem contínua, na inovação pedagógica e no compromisso com a qualidade da educação.

2. Dimensão Pessoal

2.2 O começo de tudo, quem sou? E que motivações tive?

Chamo-me João Pedro Monteiro Paredes, tenho 22 anos nasci a 26 de abril de 2003. Sou natural de Amarante e tenho nacionalidade portuguesa.

As experiências acumuladas ao longo do meu percurso pessoal, académico e desportivo constituíram um elemento fundamental na definição da trajetória que segui até ao presente, contribuindo de forma significativa para a construção da minha conceção acerca da profissão docente.

Venho de uma freguesia da cidade de Amarante que toda a gente vê a profissão de docente como algo de grande relevância e que pode ter ajudado a ter um encanto especial por esta profissão. Desde que me lembro fui um aluno com objetivos traçados apesar de um pouco desleixado. Contudo, a grande mudança veio no 10.º ano de escolaridade, quando tivemos de traçar um caminho, e desde aí sempre tive como objetivo ser professor de Educação de Física, porém fui para o curso de Línguas e Humanidades, uma vez que acredito que em qualquer profissão temos de ter conhecimentos por outras áreas para sermos bons profissionais. Foi aí também que percebi que as experiências negativas com professores de Educação Física, faria ainda ter mais motivação para seguir a docência em educação física pois via os meus colegas de turma todos desmotivados numa disciplina que eu achava que tinha muito potencial, e ao longo do meu percurso académico descobri um estudo que aborda a motivação para a carreira de professor e demonstra que as motivações intrínsecas, como o desejo de moldar o futuro de crianças e adolescentes, têm sido consistentemente destacadas como razões centrais para entrar na profissão docente (Adiguzel & Karagol, 2022). Por isso essa minha vontade de mudar a lecionação desta disciplina e ao pensar que os professores que tive podiam ter impactado os meus colegas positivamente, fez-me então ter motivação para ser professor, sobretudo nos momentos onde tinha mais dúvidas esses pensamentos de poder melhorar e poder marcar positivamente alunos nesta disciplina, fizeram-me voltar a ter certezas de que era mesmo este rumo que queria para a minha vida profissional.

Estive também sempre ligado ao desporto ao longo da minha vida. Pratiquei futebol durante 10 anos e andebol no desporto escolar, onde ganhei um gosto especial pela modalidade. Também fui treinador de duas equipas de futsal de formação (sub-6 e sub-8) sendo o meu primeiro contacto real a liderar um grupo de crianças e a ensiná-lhes algo. Ao longo da minha prática desportiva, senti que estas experiências também moldaram o meu interesse pela docência em Educação Física. Como referem Can & Deniz (2019), “participar em atividades desportivas está associado a um conjunto de motivos internos, incluindo desfrutar da sensação de movimento, o sentido de pertença e a satisfação pessoal, que podem influenciar escolhas futuras de carreira relacionadas com o ensino e a promoção do desporto.”

Outra experiência, foi a presidência de uma associação de estudantes da faculdade onde foi bastante importante para mim, uma vez que me foram transmitidos valores que

considero essenciais para uma profissão que tem por base a gestão de pessoas e a interação social, como a profissão de docente. Como principais valores que adquiri sublinho, a liderança, onde aprendi a orientar uma equipa que faz o transfere para a sala de aula, uma comunicação mais clara e medição de conflitos, que ajuda bastante no que toca a gestão da turma e de possíveis conflitos.

Posteriormente, prossegui os meus estudos no Instituto Politécnico de Leiria, onde me licenciiei, desenvolvendo cada vez mais os meus conhecimentos na área do desporto e reforcei assim a ideia que o que queria mesmo era a área do ensino. No entanto, com a falta de aprofundamento e a falta de lecionação de alguns desportos por parte do curso que me licenciiei, e vendo o plano curricular da FADEUP tive a vontade de crescer e sabia que esta faculdade iria me dar as bases que eu precisava e me faltava para evoluir enquanto profissional e conseguir realizar a minha vontade de ser professor.

“Para ser grande, sê inteiro: nada

Teu exagera ou exclui.

Sê todo em cada coisa. Põe quanto és

No mínimo que fazes.

Assim em cada lago a lua toda

Brilha, porque alta vive” – Ricardo Reis (heterónimo de Fernando Pessoa)

Deixo um excerto dos meus poetas favoritos que representa bem o que eu sou, sou uma pessoa com objetivos e dedicada, ando sempre à procura de novas aprendizagens. Acredito, como conforme destaca Freire (1996) a educação deve contribuir para o desenvolvimento global do sujeito, estimulando a reflexão crítica e a ação transformadora no mundo. Assim, a prática educativa, inclusive no contexto da Educação Física e do Desporto, assume um papel fundamental na formação de sujeitos participativos, disciplinados e orientados para a promoção de uma sociedade mais justa. Ou seja, um sonhador disciplinado, que se entrega na mínima coisa que faz, pois, quer que seja bem feita e com isso também representa a minha entrada no meu local de estágio, com muita vontade e com muitos sonhos.

2.3 Expectativas Para o Estágio Profissional – Que Professor irei ser?

Com as expectativas todas para este ano curricular, idealizava sempre que seria um Professor de Educação Física rígido, justo, com poder de inclusão e que os alunos se inspirassem e gostassem. Acho que o meu perfil ideal de Professor de Educação seria esse uma vez que as minhas experiências com Professores de Educação Física foram num geral negativas, inclusive não gostava nada de disciplina pois sentia que não aprendia nada, nem a nível motor nem a nível cognitivo. A literatura científica fala sobre escolhas profissionais na educação indica que as experiências pedagógicas iniciais influenciam significativamente as motivações e crenças de carreira dos futuros professores, uma vez que tanto o tipo como a quantidade de experiências relacionadas com a educação estão

associadas às motivações para escolher a profissão docente, sugerindo que vivências escolares incluindo experiências menos positivas podem desempenhar um papel na decisão de seguir a carreira docente ao moldar percepções, valores intrínsecos e satisfação com a escolha profissional (Bergey & Ranellucci, 2025) através disso acho que a real motivação foi de eu ser um crítico aos meus professores e querer revolucionar esse estigma que teria, sendo assim fui criando com base das minhas experiências pessoais o que queria e o que não queria ser enquanto professor.

3. Conceção e Entendimentos de um ensino de Educação Física que transforma o aluno

3.1 Mudança de pensamento: Aula centrada no aluno

Antes da entrada para o ensino superior, entendia que a disciplina de Educação Física sobretudo como uma disciplina orientada para o desenvolvimento motor e para a aprendizagem técnica das modalidades desportivas. Considerava que o sucesso das aulas dependia principalmente da capacidade do professor em transmitir corretamente os conteúdos e em manter a disciplina e a organização da turma. Embora reconhecesse a importância das relações interpessoais e da motivação dos alunos, atribuía maior relevância à execução técnica e ao desempenho motor.

O contacto com o ensino superior e posteriormente com a realidade escolar, levou-me a questionar várias das concepções que trazia da minha experiência enquanto aluno e treinador. Rapidamente percebi que ensinar Educação Física vai muito além da transmissão de conteúdos desportivos. A heterogeneidade da turma, as diferentes motivações dos alunos e os desafios relacionais demonstraram-me que o principal foco do ensino deve ser a aprendizagem dos alunos e não centrada no professor.

Esta mudança de perspetiva é reforçada na literatura que defende uma visão da Educação Física centrada no aluno e na promoção de aprendizagens significativas. Esta mudança de entendimento encontra suporte na literatura, que destaca o potencial de modelos pedagógicos centrados no aluno, como a Aprendizagem Cooperativa e o Ensino dos Jogos para a Compreensão, para promover a autonomia, o envolvimento e aprendizagens mais significativas (Casey & Kirk, 2020). Esta abordagem demarca-se de forma inequívoca dos métodos tradicionais de ensino, que são centradas no professor. No paradigma centrado no aluno, o aluno deixa de assumir um papel passivo para se tornar um aluno ativo, autónomo e responsável pelo seu processo de aprendizagem.

Autores de relevo como Dyson, Casey e Kirk (2004) advogam que a centralidade no discente fomenta a emergência de sujeitos autónomos, socialmente responsáveis e proficientes na resolução de problemas tático-técnicos em contexto real de jogo. Ao transferir parcelas de decisão para os alunos, através de Modelos de Instrução como a Aprendizagem Cooperativa (Dyson & Casey, 2016) ou o Ensino dos Jogos para a Compreensão (Bunker & Thorpe, 1982), promove-se a autonomia e o envolvimento dos

alunos nas aulas de Educação Física. A partilha de responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem contribui para aumentar a motivação dos alunos. Sob a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), quando as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relação social são satisfeitas, os alunos tendem a apresentar níveis mais elevados de motivação intrínseca, o que favorece a sua continuidade na prática de atividade física ao longo da vida.

Atualmente, defendo que a Educação Física como uma disciplina que contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo aprendizagens motoras, cognitivas, sociais e afetivas. Mais do que formar praticantes competentes de diferentes modalidades, considero que a disciplina deve contribuir para a formação de cidadãos autónomos, cooperantes, críticos e fisicamente ativos ao longo da vida.

3.2 O significado das experiências na Educação Física

Ao compreender que o aluno deve assumir um papel central no processo de ensino-aprendizagem, surgiu uma nova questão que passou a orientar a minha prática pedagógica: que experiências pretendo que os alunos levem consigo no final de cada aula? Esta reflexão permitiu-me perceber que a Educação Física não deve ser entendida apenas como um espaço de desenvolvimento de competências motoras ou de aprendizagem de modalidades desportivas, mas também como um contexto privilegiado para proporcionar experiências que os alunos valorizem e recordem de forma positiva.

Nos últimos anos, a investigação tem vindo a reforçar esta perspetiva através do conceito de Educação Física Significativa. Segundo Beni et al. (2017), uma experiência significativa em Educação Física resulta da combinação de diferentes características, entre as quais se destacam a interação social, o prazer, o desafio adequado, a competência percebida, a autonomia e a relevância pessoal da aprendizagem. Estas dimensões permitem que os alunos atribuam significado às atividades realizadas, promovendo um maior envolvimento nas aulas e aumentando a probabilidade de manterem uma relação positiva com a atividade física ao longo da vida.

Mais do que um modelo pedagógico, o Educação Física Significativa, constitui uma forma de compreender a finalidade da disciplina. Nesta perspetiva, o sucesso de uma aula não se mede exclusivamente pelo domínio técnico alcançado ou pelos resultados obtidos, mas pela qualidade da experiência vivida pelos alunos. Fletcher e Ní Chróinín (2022) defendem que o professor deve procurar conhecer aquilo que os alunos valorizam nas aulas, envolvendo-os no processo de aprendizagem e criando oportunidades para que cada um encontre significado nas suas experiências, respeitando os seus interesses, necessidades e percursos individuais.

Esta visão tem vindo igualmente a ganhar expressão nos países de língua portuguesa. Godoi et al. (2026) verificaram que, apesar de os currículos de Portugal, Brasil e Moçambique não utilizarem explicitamente a designação Educação Física Significativa, os seus princípios encontram-se presentes através da valorização da inclusão, da participação ativa dos alunos, da autonomia, da reflexão e da construção de

relações interpessoais positivas. Os autores destacam ainda que a criação de experiências significativas depende, em grande medida, das opções pedagógicas do professor, da forma como este organiza as aprendizagens e da capacidade para estabelecer ligações entre os conteúdos abordados e a realidade dos alunos. Esta perspetiva articula-se com o conceito de Educação Física de Qualidade, que defende uma disciplina capaz de responder à diversidade existente nas escolas e de garantir oportunidades de aprendizagem relevantes para todos os alunos. Neste sentido, uma Educação Física de qualidade caracteriza-se por ser inclusiva, equitativa e promotora do desenvolvimento integral, valorizando não apenas as aprendizagens motoras, mas também as dimensões cognitivas, sociais, emocionais e éticas (UNESCO, 2015).

Ao longo do EP procurei que esta conceção estivesse presente em todas as unidades didáticas, independentemente da modalidade abordada. Mais do que privilegiar a execução técnica, preocupei-me em criar ambientes de aprendizagem onde os alunos pudessem cooperar, assumir responsabilidades, tomar decisões, refletir sobre o seu desempenho e participar de forma ativa. A atribuição de diferentes papéis durante as aulas, a utilização da heteroavaliação, a valorização do feedback entre pares e a adaptação das tarefas às características da turma procuraram garantir que todos os alunos encontrassem espaço para participar e sentir sucesso.

Hoje considero que uma das principais responsabilidades do professor de Educação Física é criar experiências que os alunos recordem como positivas e relevantes. Nem todos se irão recordar da técnica correta de um passe ou de um lançamento, mas poderão recordar o sentimento de pertença a uma equipa, a satisfação de ultrapassar uma dificuldade, o apoio recebido de um colega ou a confiança conquistada ao realizar uma tarefa que inicialmente julgavam impossível. São estas experiências que, na minha perspetiva, conferem verdadeiro significado à Educação Física e que podem contribuir para uma relação mais positiva com a atividade física ao longo da vida.

3.3 Educar para uma vida fisicamente ativa

Ao longo do meu percurso formativo, fui compreendendo que a Educação Física deve ir além do ensino de modalidades desportivas e do desenvolvimento da aptidão física, assumindo como finalidade central a preparação dos alunos para uma vida ativa, autónoma e consciente. Esta perspetiva enquadra-se no conceito de Literacia Física, desenvolvido por Whitehead (2010), que integra motivação, confiança, competência física, conhecimento e compreensão como bases para a participação regular em atividade física ao longo da vida.

A Literacia Física representa uma visão mais ampla e holística da Educação Física, valorizando não apenas o desempenho motor, mas também a capacidade dos alunos para compreenderem o exercício físico, tomarem decisões informadas e reconhecerem a importância da atividade física para a saúde e o bem-estar. Neste sentido, a disciplina deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da capacidade de gerir a própria prática.

Durante o estágio profissional, esta conceção esteve presente em várias decisões pedagógicas, como a utilização dos resultados do FITescola, a construção de circuitos de treino pelos alunos e a promoção de momentos de reflexão e tomada de decisão. Estas estratégias procuraram desenvolver não só capacidades físicas, mas também conhecimento e compreensão sobre o treino e a atividade física, favorecendo uma relação mais autónoma e responsável com a prática.

Assim, considero que o sucesso da Educação Física não deve ser medido apenas pelo desempenho alcançado numa modalidade, mas pela capacidade de formar alunos com literacia física, motivados e preparados para manter um estilo de vida ativo ao longo da vida.

4. Dimensão Profissional

4.1 Caracterização da Escola

O EP decorreu numa escola localizada na zona do Marquês, no Grande Porto. Esta instituição é a sede de um agrupamento composto por cinco estabelecimentos de ensino, destacando-se como a única do grupo a oferecer o 3.º ciclo e o ensino secundário. Fundada no final da década de 1940, a escola nasceu originalmente como uma instituição de ensino técnico exclusivamente feminina. Contudo, impulsionada pelas transformações sociais e pedagógicas ao longo dos anos, evoluiu até se consolidar, atualmente, como um espaço inclusivo.

Desde cedo consegui perceber que a instituição estava habituada a receber estagiários, uma vez que fui bem recebido por todos os funcionários e docentes da escola. Além disso, também deu para perceber que também os alunos estavam habituados a receber estagiários. A Professora Cooperante e o departamento de expressões, em particular o grupo de EF, revelaram disponibilidade para me ajudar não só nas minhas dúvidas, mas também na edificação da minha autoconfiança.

A escola e o agrupamento assumem como missão promover uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, assegurando o sucesso educativo de todos os alunos, desde o 1.º ano ao 12.º ano de escolaridade, integrando ensino básico, secundário regular e cursos profissionais.

Em termos de educação Física, esta missão da escola está em sintonia com as diretrizes internacionais de Educação Física de Qualidade (Unesco, 2015), que afirma a EF como um direito fundamental, essencial para o desenvolvimento integral, a saúde, a inclusão social e a cidadania ao longo de vida.

Em termos de infraestruturas, a escola dispõe de três espaços distintos para a realização das aulas, organizados com um sistema de rotação: o polidesportivo, o campo exterior e o ginásio. A utilização dos espaços obedecia a um sistema de rotação previamente definido entre o ginásio, o polidesportivo e o espaço exterior, condicionando o planeamento das unidades didáticas e a distribuição das modalidades ao longo do ano

letivo. Esta estruturação permitiu planejar estrategicamente a calendarização e a leção das diferentes práticas desportivas, com o objetivo de otimizar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. De acordo com o planeamento vertical do agrupamento, as modalidades lecionadas encontram-se distribuídas em função das características e especificidades dos diferentes espaços desportivos da escola. O ginásio é o espaço destinado à leção de modalidades como a Ginástica, a Patinagem, o Badminton, o Atletismo (saltos) e o Judo, uma vez que reúne as condições de segurança e os recursos necessários para a sua prática. O espaço exterior e o polidesportivo permitem a abordagem de modalidades como o Atletismo, a Orientação e o Futebol, beneficiando das suas dimensões e características estruturais. Relativamente às modalidades de Basquetebol, Voleibol, Andebol e Dança, estas podem ser lecionadas em qualquer um dos três espaços disponíveis, possibilitando uma maior flexibilidade no planeamento e na gestão das unidades didáticas ao longo do ano letivo. Porém, cada espaço tem os seus desafios, o que limitou a forma como lecionava as aulas, exigindo capacidade de adaptação e de adaptar os planos de aula e as estratégias de ensino.

Dos três espaços disponíveis, o espaço exterior foi o que apresentou mais desafios devido às condições meteorológicas, contudo era o melhor para atividades ao ar livre e que necessitasse de muito espaço.

O polidesportivo foi um ótimo espaço para lecionar o andebol e o atletismo, uma vez que é um espaço coberto e amplo. Apesar de ser um bom espaço, em dias de chuva não havia condições para lecionar devido às inundações, além disso quando havia vento o polidesportivo ficava com ramos e folhas.

Relativamente ao ginásio mais pequeno, funcionou bem para modalidades como a ginástica e o badminton. Além destas opções, temos ao nosso dispor duas salas que, embora pequenas, se revelaram fundamentais em dias de chuva. Nestas ocasiões, quando o mau tempo impedia as aulas no espaço exterior, estas salas funcionaram como alternativa. Apesar das limitações de espaço, as aulas foram bastante produtivas, permitindo trabalhar a aptidão física e aplicar os testes FitEscola. Contudo, os espaços estão equipados com o material necessário para a prática das modalidades propostas, incluindo equipamentos desportivos. Estes materiais são essenciais para proporcionar aulas dinâmicas, diversificadas e adaptadas às necessidades dos alunos, permitindo implementar diferentes estratégias pedagógicas e garantir a segurança durante as atividades.

4.2 Caracterização da Turma

A turma que lecionei é formada por 24 alunos, que frequentam o 8.º ano de escolaridade, na faixa etária entre os 12 e os 15 anos. Trata-se de uma turma heterogénia a nível motor e cognitivo, mas com conflitos na turma, pouco empenhados e pouco interessados, esta diversidade pode previr dos diferentes contextos familiares, mas apesar destas características é uma turma que traz sempre material para realizar as aulas. Esta realidade implicou que eu ajustasse a minha prática de forma constante: organizei atividades mais dinâmicas e interativas, utilizei diferentes métodos de ensino para captar

a atenção de todos, e estabeleci regras claras e rotinas que ajudassem a minimizar interrupções. Além disso, procurei criar momentos de feedback individual e coletivo, de modo a reforçar comportamentos positivos e a manter os alunos focados. Estas estratégias permitiram-me gerir melhor a sala, promover o envolvimento dos alunos e desenvolver competências de adaptação e flexibilidade essenciais à prática docente.

Logo nas primeiras aulas consegui verificar que as relações interpessoais seriam um dos pontos mais desafiantes. Também já o teria percebido devido à primeira reunião de início de ano, onde os professores deram a entender o mesmo. Contudo, nas aulas de andebol ao formar duplas alguns verbalizavam comentários como; “que nojo ter de tocar nela” e a rejeitarem, trabalharem com colegas específicos, contudo realizavam na mesma os exercícios mesmo sem vontade, ou seja, faziam os exercícios, mas sempre a reclamar. Outro caso particular, era que tinha uma aluna que no meio da aula desaparecia do local do exercício e que tinha de estar sempre atento e a chamá-la à atenção. Esta aluna era uma aluna que autoexcluía-se, pois a turma não era muito recetiva a ela.

4.3 Grupo de Educação Física

A presença nas reuniões do grupo disciplinar de Educação Física proporcionou-me uma compreensão mais aprofundada da organização e do funcionamento da disciplina, o que fez-me compreender a importância do trabalho colaborativo no contexto escolar. Embora a minha intervenção tenha sido maioritariamente de observação e escuta, estes momentos revelaram-se bastante enriquecedores, permitindo-me acompanhar discussões relacionadas com a organização da disciplina, a utilização dos espaços, a realização de atividades e a resolução de problemas do quotidiano escolar.

Mais do que os aspetos organizativos, destaco a forma como fui acolhido pelos professores do grupo disciplinar. Desde o início do estágio, senti uma grande disponibilidade por parte dos docentes para ajudar, esclarecer dúvidas e partilhar experiências, contribuindo para uma integração mais tranquila no contexto escolar. Esta atitude de abertura e cooperação permitiu-me sentir parte da equipa e reforçou a importância da colaboração entre professores enquanto fator de desenvolvimento profissional.

Como salienta Mesquita et al. (2021), a integração dos professores estagiários em comunidades de prática e grupos disciplinares ativos promove um espaço de mentoria informal e diálogo reflexivo, sendo fundamental para o desenvolvimento de competências pedagógicas e para uma socialização profissional bem-sucedida.

Assim, a vivência partilhada com o grupo de Educação Física demonstrou que a colaboração é uma ferramenta organizacional e também o suporte para o desenvolvimento de uma identidade docente segura, crítica e em constante evolução.

4.4 Núcleo de Estágio

A primeira reunião do núcleo de estágio decorreu no início do mês de setembro e que também foi o primeiro contacto com os meus companheiros do núcleo de estágio.

Apesar de o estágio ser um processo individual, rapidamente ficou claro que seria com este grupo que iria partilhar desafios, conquistas, dúvidas e aprendizagens, tornando o trabalho colaborativo uma dimensão fundamental desta experiência. Este encontro assumiu também um significado particular por representar o primeiro contacto que tive com o Martim e o Francisco, uma vez que não os conhecia anteriormente, o que introduzia naturalmente alguma expectativa e incerteza relativamente à dinâmica que se viria a estabelecer.

Contudo, a adaptação foi extremamente rápida. Num primeiro impacto, percebi que tanto o Martim como o Francisco eram pessoas de fácil convivência, acessíveis e disponíveis para colaborar, características que se revelaram determinantes ao longo de todo o estágio. Com o passar do tempo, fomos construindo um núcleo de estágio muito proativo, assente na entajuda constante, na partilha de ideias e na procura conjunta de soluções para os desafios que surgiam. Para além da dimensão profissional, desenvolveu-se também uma relação de amizade que contribuiu para criar um ambiente de trabalho positivo e de confiança mútua.

O facto de os três lecionarmos turmas do 8.º ano potenciou ainda mais esta proximidade, uma vez que muitas das preocupações, dificuldades e decisões pedagógicas eram semelhantes. Esta realidade permitiu uma colaboração frequente na preparação de aulas, na construção de materiais, na discussão de estratégias de ensino e na reflexão sobre a prática pedagógica. O Martim, pela sua experiência ligada ao andebol, revelou-se particularmente importante numa fase inicial, contribuindo com sugestões de exercícios, progressões pedagógicas e adaptações de tarefas que enriqueceram a abordagem à modalidade. Por sua vez, o Francisco, fruto da sua experiência no contexto do treino desportivo, ajudou-me a desenvolver uma maior segurança na condução das aulas. As observações das suas intervenções pedagógicas permitiram-me adquirir maior tranquilidade e confiança, sobretudo numa fase inicial do estágio em que ainda existiam alguns constrangimentos e inseguranças naturais associados ao desempenho da função docente.

No que diz respeito ao trabalho cooperativo com os meus colegas, focamo-nos esta semana na ajuda mútua do relatório de estágio, uma vez que achamos essencial a troca de ideias.”
(Reflexão Escrita da Vigésima Terceira semana, março de 2026)

Ao longo do ano, as situações de discordância foram pouco frequentes. Quando surgiam perspetivas diferentes, estas eram discutidas de forma construtiva, através do diálogo e da troca de argumentos, permitindo que as decisões tomadas resultassem de uma reflexão conjunta. Desta forma, o diálogo, a cooperação e a partilha de conhecimentos estiveram sempre no centro das dinâmicas do nosso núcleo de estágio, contribuindo significativamente para o desenvolvimento profissional de todos os seus elementos.

A literatura destaca precisamente a importância do trabalho colaborativo entre professores, referindo que a cooperação profissional favorece a partilha de conhecimentos, o apoio mútuo, a reflexão sobre a prática e a melhoria da qualidade do

ensino (Hargreaves & O'Connor, 2018). Neste sentido, considero que a qualidade das relações estabelecidas no núcleo de estágio constituiu uma das características mais importantes para o sucesso desta experiência, tanto ao nível profissional, mas também ao nível pessoal e por isso reforço que a ideia de fazer o EP em núcleo de estágio faz total sentido, seja a nível de aprendizagem cooperativa ou até mesmo com o apoio constante que temos entre núcleo.

4.5 Professora Cooperante e Professora Orientadora

Ao longo de todo o tempo, tanto a Professora Cooperante, Catarina Cachapuz, como a Professora Orientadora, Paula Batista demonstraram, desde o primeiro momento, total disponibilidade para apoiar o meu processo de aprendizagem no Estágio Profissional. Através do acompanhamento constante, da partilha de conhecimentos e do feedback construtivo, contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Em particular, a Professora Cooperante assumiu um papel fundamental no acompanhamento diário da prática do estágio profissional, procurando constantemente orientar e desafiar nós estagiários a refletir sobre as nossas decisões e melhorarmos a nossa intervenção. A exigência, aliada à disponibilidade para esclarecer dúvidas e propor estratégias de melhoria, permitiu que o estágio se constituísse como uma verdadeira oportunidade de aprendizagem. O acompanhamento próximo e a preocupação permanente com a qualidade do trabalho desenvolvido contribuíram para que cada experiência fosse aproveitada ao máximo, promovendo uma evolução contínua ao longo do ano letivo.

“Na quinta-feira, apresentei um balanço global positivo, pois recebi as dicas da Professora Cooperante, com o objetivo de possivelmente conseguir melhorar o meu desempenho e ter mais sucesso a dar as aulas, para que os alunos tenham as melhores aulas possíveis.” (Reflexão Escrita da Vigésima Sétima semana, abril de 2026)

Por sua vez, a Professora Orientadora desempenhou um papel igualmente importante, através da orientação do presente relatório de estágio e nos momentos de orientação da prática pedagógica, incentivando a reflexão crítica sobre a prática e apoiando a consolidação das competências precisas para o exercício da carreira de docente. O contributo de ambas revelou-se determinante no que toca ao desenvolvimento da minha identidade profissional enquanto futuro docente de Educação Física.

4.6 Planificação Anual

O primeiro embate de realidade começou na Planificação Anual, discutida em grupo, onde tentamos perceber e ajustar as necessidades/dificuldades da turma e assim delinear os objetivos gerais e estratégias, para o ano letivo. Nesta fase, foi o momento de olhar para as aprendizagens essenciais, referentes ao oitavo ano e definir, juntamente com os professores que lecionam o 8ºano, e assim perante a realidade que obtemos conseguir definir as atividades que seriam realizáveis. O subdepartamento de Educação física definiu que seria lecionado apenas um jogo desportivo coletivo por ano, neste caso, o andebol, sendo as outras matérias de ensino, aptidão física, ginástica, atletismo, badminton, dança e judo. Esta distribuição deixou-me tranquilo uma vez que são matérias

de ensino, que pessoalmente, demonstram-me interesse em lecionar, perante o que me foi transmitido durante o Mestrado.

As decisões tomadas referentes ao conjunto de matérias a lecionar neste ano letivo, foram organizadas de acordo com três domínios das Aprendizagens Essenciais de Educação Física (Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos). No que respeita ao domínio das atividades físicas, o andebol, a ginástica, o atletismo, o judo e a dança, os objetivos passaram, inicialmente, no andebol e na ginástica por levar os alunos a cooperarem entre si, para atingir os objetivos comuns e desempenharem papéis como, jogador, árbitro, professor e até mesmo como público, na ginástica como objetivo específico serem capazes de compor e realizar sequências gímnicas. No domínio da Aptidão Física, pretendeu-se desenvolver as capacidades coordenativas e motoras, utilizou-se como referência os resultados dos testes FitEscola, juntamente com o trabalho realizado no decorrer das aulas, e assim conseguirmos promover uma melhoria na condição física e uma vida mais ativa e saudável. Foi desenvolvida uma Unidade Didática de Aptidão Física, para trabalhar as questões da literacia física de forma regular ao longo do ano. Procurou-se, não somente uma avaliação, mas sobretudo promover, numa fase inicial, a importância das capacidades condicionais e coordenativas, com tarefas em que em grupo teriam de refletir sobre os resultados e estratégias a melhorar, posteriormente trabalhou-se o conhecimento e a importância de levar para fora da escola os desafios, como criarem em grupo o seu circuito de aptidão física, por último, no domínio dos conhecimentos, o objetivo passa por reforçar a análise e interpretação das diferentes modalidades, curiosidades sobre as modalidades, conhecimento aprendido nas aulas com aptidão física, fair-play e jogo justo.

A seleção das matérias de ensino não resultou de uma escolha aleatória, mas sim da articulação entre as Aprendizagens Essenciais, o planeamento vertical do agrupamento e os objetivos definidos para o 8.º ano de escolaridade. Procurou-se garantir que os alunos contactassem com diferentes categorias de atividades físicas, assegurando uma formação diversificada e equilibrada, sempre baseado nos documentos do agrupamento. Esta seleção também ficou condicionada pelas características das instalações desportivas e pelo sistema de roulement existente na escola. A necessidade de adequar cada modalidade aos espaços disponíveis levou a privilegiar conteúdos que permitissem uma utilização eficaz do ginásio, do polidesportivo e do espaço exterior, garantindo simultaneamente condições de segurança e qualidade pedagógica.

Por fim, e em conjunto com as modalidades a lecionar, ficou estabelecido o número de aulas para cada matéria de ensino, essa decisão ficou restrita porque dependeria dos espaços que nos fossem destinados (distribuídos pelos espaços escolares). Para uma melhor gestão, foi realizada uma tabela (tabela 1).

Tabela 1- Tabela de organização das matérias de ensino a lecionar

Conteúdos	
1º Período:	
Andebol:	22
Ginástica (solo):	12
Aptidão Física:	8
Conhecimentos:	2
Previstas	40
2º Período:	
Atletismo:	16
Badminton:	14
Aptidão Física:	5
Previstas	35
3º Período:	
Dança:	8
Judo:	12
Aptidão Física:	5
Previstas	25

Referente à primeira reunião com a professora cooperante, foi-nos explicado que seria lecionado, maioritariamente por blocos, uma vez que na escola tínhamos rotação de espaços num determinado período (por exemplo mensalmente), contudo sempre que eu lecionava, havia uma rotação de três o que dificultava os conteúdos a lecionar, pois ficava limitado ao espaço que me era atribuído. A única modalidade que dávamos por etapas foi a aptidão física por se tratar de uma modalidade desenvolvida ao longo do ano letivo.

A literatura evidencia que modelos de ensino com distribuição temporal das aprendizagens, como o modelo por etapas, tendem a promover melhores resultados, ao nível da aptidão física e da retenção das competências, quando comparados com modelos de ensino mais concentrados, como o modelo por blocos (Caeiro, 2011). O modelo por blocos caracteriza-se por uma organização concentrada do ensino, em que cada modalidade é abordada de forma contínua durante um determinado período. Neste modelo, as aulas são centradas numa única matéria, permitindo um maior tempo de prática específica e uma abordagem mais contextualizada das situações de aprendizagem. No entanto, esta concentração pode limitar a retenção a longo prazo, uma vez que os conteúdos não são revisitados com frequência ao longo do ano letivo. Como refere Rosado (s.d.), o modelo por blocos assenta numa lógica de ensino intensivo, em que os conteúdos são lecionados de forma sequencial e concentrada. Também Caeiro (2011) destaca que este modelo, embora eficaz na aquisição inicial de competências, pode revelar limitações ao nível da consolidação das aprendizagens. Por sua vez, o modelo por etapas baseia-se numa organização distribuída do ensino, estruturando o ano letivo em diferentes fases com objetivos específicos. Neste modelo, os conteúdos são revisitados ao longo do

tempo, promovendo uma progressão pedagógica e uma maior consolidação das aprendizagens. As aulas tendem a integrar várias matérias, permitindo uma abordagem mais diversificada e adaptada às necessidades dos alunos. Segundo Rosado (s.d.), o modelo por etapas favorece a retenção e a consolidação das competências, uma vez que promove o contacto contínuo com os conteúdos ao longo do tempo. De igual forma, Caeiro (2011) evidencia que este modelo apresenta melhores resultados ao nível da aptidão física dos alunos, quando comparado com modelos de ensino mais concentrados.

Para otimizar o aproveitamento do espaço desportivo da escola, implementou-se um sistema de circulação de espaços (Roulement). Este modelo organizativo dividiu o ano em três blocos temporais, garantindo que o acesso ao ginásio, ao polidesportivo e ao espaço exterior fosse alternado de forma justa. Desta forma, a planificação das atividades pôde ser ajustada às especificidades de cada recinto, sendo evitada a sobreposição de turmas e promovendo a diversidade de experiências motoras. Em cada período, a rotatividade das turmas pelos diferentes recintos desportivos permitiu que todos os docentes lecionassem em contextos variados, incluindo que o planeamento fosse criteriosamente ajustado à especificidade do espaço disponível. Cabia a cada professor a responsabilidade de definir as unidades didáticas mais adequadas a cada local, assegurando, a partir daí, uma articulação coerente dos conteúdos ao longo do ano letivo. No espaço exterior, foi possível privilegiar modalidades como o atletismo, enquanto no polidesportivo foram lecionados o andebol e a dança. Por sua vez, no ginásio, foram desenvolvidos conteúdos afetos à ginástica e ao badminton, de lembrar que decidi que o badminton seria dentro do ginásio, uma vez, que o polidesportivo, apesar de ser coberto nas laterais entra vento e atrapalha a aprendizagem dos alunos. Esta flexibilidade logística exigiu não apenas criatividade pedagógica aspeto que, numa fase inicial, foi predominantemente assegurado pela professora cooperante, mas também uma elevada capacidade de adaptação, uma vez que a gestão dos espaços condicionou diretamente a seleção de conteúdos e a forma como os alunos vivenciaram a experiência da Educação Física.

Embora a distribuição das matérias estivesse previamente definida pelo grupo disciplinar, a análise realizada levou-me a compreender que a seleção das matérias de ensino constitui uma decisão curricular complexa, que deve equilibrar as orientações de documentos oficiais, as características dos alunos, os recursos disponíveis e o potencial formativo de cada modalidade. Esta reflexão permitiu-me perceber que escolher o que ensinar é uma das responsabilidades pedagógicas mais relevantes do professor de Educação Física.

4.7 Unidade Didática (UD)

Quando planeada a planificação anual, chegou altura da realização da Unidade Didática, sendo organizada por blocos de conteúdos e com os exercícios centradas nas matérias de ensino. Não surgiu unicamente dos documentos oficiais, mas sim, como um processo reflexivo assente na observação direta das dinâmicas da turma e no diálogo com o meu de núcleo de estágio, em colaboração com a Professora Cooperante. Esta

ferramenta funcionou como ligação entre as orientações curriculares e a prática, que permitiram uma progressão lógica, como refere Kirk (2020), a planificação em Educação Física deve ser concebida como um processo dinâmico que responde às necessidades socioculturais e físicas dos alunos, e não como uma aplicação estática de currículos.

A Unidade Didática, como a Professora Cooperante transmitiu, é uma pirâmide invertida, ou seja, no topo da base é os documentos do Ministério da Educação e do agrupamento como, a planificação vertical e horizontal, depois temos a escola-turma e por fim a aula.

A conceção da Unidade Didática configurou-se como um processo de articulação, onde as diretrizes normativas se cruzaram com a realidade do contexto escolar. Partia de analisar o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) em conjunto com as Aprendizagens Essenciais, a UD foi desenhada para transcender o ensino técnico, focando-se na promoção de competências transversais fundamentais como o raciocínio, o relacionamento interpessoal e a consciência corporal.

Este planeamento não ocorreu de forma isolada, mas sim integrado nas planificações verticais e horizontais do agrupamento, que definem as matérias de ensino e asseguram a continuidade pedagógica. Esta visão estratégica foi permanentemente confrontada com as condicionantes logísticas, nomeadamente as instalações e materiais disponíveis no Agrupamento, garantindo que as situações de aprendizagem propostas fossem as melhores.

Para além da vertente administrativa, a UD respondeu diretamente às especificidades da escola-turma. A análise da heterogeneidade da turma e dos modelos de ensino anteriormente adotados permitiu desenhar uma estratégia pedagógica que privilegia a inclusão, tal como salientam Casey e Goodyear (2021), o planeamento em Educação Física deve centrar-se na literacia física global, utilizando a modificação de tarefas e a diferenciação pedagógica como ferramentas essenciais. Em conformidade com o Decreto-Lei n.º 54/2018, a Unidade Didática foi estruturada de forma a segurar que todos os alunos, independentemente das suas necessidades específicas ou do seu nível de desempenho, tivessem uma participação ativa, inclusiva e equitativa ao longo das aulas, sendo a aprendizagem ajustada às suas características.

O processo iniciou-se com a seleção das áreas de competência do PASEO, sendo os relevantes, ao nosso entender, a Consciência e Domínio do Corpo, o Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, o Relacionamento Interpessoal e o Raciocínio e Resolução de Problemas. Após esta definição macro, procedeu-se à análise da tabela síntese das Aprendizagens Essenciais, cruzando os critérios de avaliação transversais do Agrupamento com os descritores específicos da modalidade. Depois, o planeamento foi ajustado, considerando o número de aulas previstas e a disponibilidade de materiais e espaços na escola. Este levantamento permitiu traçar as linhas orientadoras da intervenção, assentes em pilares fundamentais: a segurança, a inclusão plena e a avaliação formativa focada na aprendizagem, o fomento de relações interpessoais positivas, garantindo um ambiente motivador e a operacionalização pedagógica privilegiou o ensino

através do jogo, esta opção metodológica permite que a aprendizagem técnica e tática ocorra em contextos reduzidos e controlados, o que, de acordo com Graça e Mesquita (2015), favorece significativamente a transferência das aprendizagens para o jogo formal. Por fim, passamos para a UD enquanto tabela com os conteúdos específicos e exercícios que iam ser lecionados nas aulas para trabalhar os conteúdos, esta abordagem é corroborada por Beni et al. (2017), que defendem que os modelos pedagógicos centrados na cooperação aumentam significativamente a motivação intrínseca e o sentido de pertença dos alunos.

4.8 O Plano de Aula: Da Intenção à Ação

Se a UD representa a estratégia, o Plano de Aula é o plano de ação utilizado em cada aula. O planeamento de cada aula revelou-se fundamental para garantir que a intervenção pedagógica possuísse intencionalidade, coerência e progressão, com tudo o que tínhamos planeado na Unidade Didática, evitando que a aula se transformasse num conjunto de atividades isoladas. Cada sessão foi estruturada para desafiar o aluno nas dimensões motora, cognitiva e socioafetiva. O plano de aula, permitiu que houvesse um propósito claro para aula, ou seja, um guião que poderia ser alterado consoante as necessidades dos alunos ou as adversidades que poderiam acontecer durante as aulas.

A flexibilidade do plano permitiu reajustar critérios de êxito e recursos em tempo real, adaptando o ritmo de ensino às respostas da turma. Segundo Kirk (2020), a eficácia do ensino da Educação Física reside na capacidade de o professor articular o plano anual com a realidade imediata da aula, garantindo que a progressão da aprendizagem seja contínua. Através de tarefas bem estruturadas, foi possível promover competências sociais e atitudes transferíveis para contextos extraescolares, reforçando o papel da disciplina na formação integral do indivíduo (Goudas & Magotsiou, 2009).

5. Intervenção Pedagógica

5.2 Aulas para os Alunos

5.2.1 Primeiro Período

O envolvimento dos alunos durante o primeiro período foi fomentado através de uma abordagem centrada no aluno, que privilegia a aprendizagem ativa, a autonomia e a resolução de problemas. No andebol, esta estratégia baseou-se no modelo Ensino dos Jogos para a Compreensão, onde o foco foi na capacidade de o aluno analisar o jogo e decidir as melhores ações técnico-táticas, para potenciar o compromisso, as equipas foram convidadas a escolher adaptações às regras com ajuda das "Cartas para Jogarmos Juntos" (Anexo 1), criadas pelos professores estagiários, permitindo ajustar o jogo às suas dificuldades, como a necessidade de mais espaço ou tempo para decidir, as adaptações implementadas tiveram como objetivo promover dinâmicas de jogo coletivo, reduzindo comportamentos individualistas e assegurando a inclusão de todos os alunos. Esta abordagem, complementada pela utilização de contextos de jogo reduzidos (Andebol

4x4) com rotação da função de guarda-redes, contribuiu para o aumento da participação efetiva de todos os alunos e para o reforço da sua motivação intrínseca.

Na ginástica de solo, o envolvimento foi estruturado através de circuitos de aprendizagem com exercícios progressivos, o que permitiu respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem e aumentar o tempo útil de prática. Um aspeto crítico para o sucesso nesta unidade foi a gestão da ansiedade, comum em situações de exposição pública, no que toca a turma lecionada. Como estratégia pedagógica, os alunos foram expostos em todas as aulas à realização de pequenas sequências, como objetivo de tirar a pressão no momento da avaliação e promover um ambiente de segurança psicológica e confiança, perante os colegas, uma vez que ao longo do percurso académico vão se expor perante a turma. Devido à heterogeneidade da turma, formam constituídos grupos de trabalho, favorecendo entreajuda e aprendizagem cooperativo. Os alunos com maior domínio técnico, nomeadamente aqueles que praticavam ginástica em contexto federado, assumiram frequentemente um papel de apoio aos colegas, esclarecendo dúvidas, demonstrando exercícios e fornecendo feedback durante a realização das tarefas. Esta estratégia revelou-se particularmente importante para potenciar a aprendizagem entre pares e promover um ambiente de cooperação e responsabilidade partilhada. Outra estratégia era que nas diferentes estações de trabalho, encontravam-se disponíveis informações e orientações relativas aos exercícios a realizar, permitindo aos alunos maior autonomia na gestão da sua aprendizagem e reduzindo, esses papéis também tinham dicas de como podiam fazer o exercício (Anexo 2).

Em ambas as modalidades, a promoção de relações interpessoais positivas foi um pilar fundamental. No Andebol, incentivou-se a cooperação e o espírito de equipa, independentemente do sucesso das ações. Na Ginástica, os alunos assumiram o papel de "juízes", sendo responsáveis por fornecer feedback positivo e construtivo, realizando uma ficha de heteroavaliação (Anexo 4), aos colegas sobre a qualidade técnica e artística. Esta estratégia de heteroavaliação reforçou a compreensão dos critérios de êxito e a responsabilidade coletiva.

Por fim, a avaliação foi utilizada como uma ferramenta de incentivo ao focar-se no processo empenho, persistência e aplicação de princípios e não apenas no resultado. Ao partilhar os objetivos das aulas e utilizar feedback positivo ajustado à evolução individual, criou-se um clima de aula seguro e motivador, essencial para o desenvolvimento de competências como o relacionamento interpessoal e a autonomia.

5.2.2 Segundo Período

No decorrer do segundo período, o envolvimento dos alunos foi promovido através de estratégias que privilegiaram a inclusão, a autonomia e a cooperação, integrando as modalidades de Badminton e Atletismo.

No Badminton, a intervenção pedagógica focou-se no fomento do sucesso motor e na participação ativa. Para rentabilizar o espaço e garantir o envolvimento simultâneo do maior número de alunos, utilizou-se uma fita em substituição das redes tradicionais. As tarefas foram estruturadas em situações de jogo 1+1, onde a cooperação foi essencial

para manter o volante em batimento, promovendo o desenvolvimento técnico (pega da raqueta e batimentos como *clear* e *lob*) de forma lúdica. A inclusão foi reforçada pelo envolvimento dos alunos em papéis de juízes ou professores, o que estimulou a responsabilidade e a compreensão das regras. No badminton trabalhei a cultura desportiva, realizando um mural de curiosidades, onde os alunos em duplas iam buscar uma curiosidade e liam para a turma, trabalhando também a exposição. Posteriormente lancei o desafio de eles criarem o próprio mural de curiosidades novas que não sabiam.

No Atletismo, o envolvimento foi trabalhado através de uma organização em estações, permitindo que os alunos experimentassem diferentes disciplinas (velocidade, estafetas, saltos e lançamentos) com graus de dificuldade adequados às suas capacidades. A segurança foi uma preocupação central, especialmente nas técnicas de lançamento e na mobilidade articular durante o aquecimento devido às condições meteorológicas do inverno. O espírito de equipa foi particularmente visível nas corridas de estafetas, onde a coordenação e a entreajuda na zona mista foram fundamentais para o sucesso coletivo. Ao longo do atletismo os alunos foram tendo diferentes grupos de trabalho, até que a meio da Unidade Didática, realizei grupos fixos para no decorrer das aulas fazer competições entre as mesmas (Anexo 5).

Em ambas as unidades, a avaliação sumativa desempenhou um papel motivador. A partilha constante dos objetivos e critérios de êxito permitiu que os alunos se autoavaliassem com responsabilidade, recebendo feedback positivo e construtivo orientado para o seu progresso individual. Este clima de aula seguro e o incentivo à correção entre pares foram determinantes para manter o interesse e o entusiasmo dos alunos ao longo de todo o período.

5.2.3 Terceiro Período

Durante o terceiro período, o envolvimento e a motivação dos alunos continuaram a ser eixos centrais da intervenção pedagógica, promovidos através das unidades didáticas de Dança e Judo. De forma a potenciar a responsabilidade coletiva, optei por uma estrutura de grupos de trabalho fixos que transitou entre ambas as modalidades, servindo também de base para o estudo, partilha e avaliação. Neste período criei grupos fixos para conseguir

Na unidade de Dança, o foco incidiu na valorização do património cultural e na autonomia criativa. Os grupos fixos foram desafiados a selecionar e coreografar uma dança tradicional portuguesa, num ambiente formativo estruturado em forma de um desafio o “Viajar por Portugal com as danças tradicionais”. Esta abordagem lúdica estimulou a pesquisa coletiva, a negociação de qual seria e a entreajuda para ensaiarem a dança, onde cada elemento do grupo estava envolvido na apresentação final. De reforçar que esta modalidade, como tinha o objetivo que o MID foi predominante na primeira metade da unidade didática de Dança, em conformidade com o período de estudo realizado. Consequentemente, foram implementados menos exercícios de natureza cooperativa em comparação com outras unidades didáticas. Nas duas situações de avaliação, danças tradicionais e o desafio “Viajar por Portugal com as danças

tradicionais”, os grupos foram envolvidos num processo de apreciação crítica, no qual deveriam identificar um aspeto positivo e um aspeto a melhorar relativamente ao desempenho de cada grupo. Para apoiar este processo, foi fornecida uma grelha orientadora, que orientava os critérios de observação e apreciação. Considero que a implementação desta estratégia revelou-se bastante positiva, tendo os alunos demonstrado elevado envolvimento e seriedade na tarefa. De uma forma geral, conseguiram identificar aspetos relevantes das apresentações, onde tiveram comentários construtivos e adequados ao desempenho observado do outro grupo. Verificou-se ainda que os alunos valorizaram o trabalho realizado pelos colegas, reconhecendo os seus pontos fortes antes de sugerirem aspetos de melhoria, o que contribuiu para um clima de respeito e entreajuda durante as avaliações.

“O momento de partilha entre grupos revelou-se bastante positivo, não apenas pelo respeito demonstrado entre os alunos, mas também pelas interações sociais observadas. Foi particularmente relevante verificar alunos a colaborarem e comunicarem com colegas com quem habitualmente não interagem, o que reforça a importância de promover grupos heterogêneos e contextos de cooperação.” (Reflexão Escrita da Vigésima nona semana, maio de 2026)

No Judo, mantendo a constituição das equipas, a prática focou-se não só no desenvolvimento técnico e motor, mas também na forte componente dos valores inerente à modalidade. Em todas as aulas, as tarefas e exercícios foram desenhados para que o grupo trabalhasse em perfeita cooperação, com o objetivo comum de vencer as competições propostas nas aulas. Nesta modalidade propôs uma forma de competir diferente, onde em cada tatami tinha três alunos dos três grupos existentes, onde iam apontando os pontos, sendo que essa responsabilidade era do juiz que estava em cada combate, com isto promovia o trabalho entre todos e o trabalho em equipa com o objetivo comum de pontuarem e ganharem a competição daquela aula. A heteroavaliação assumiu aqui um carácter profundamente inovador e formativo: além do desempenho prático, cada equipa tinha a responsabilidade de, no final da aula, atribuir o valor de Judo (o respeito, a amizade, a sinceridade, a coragem, a modéstia, a honra, e/ou a cortesia) que mais se enquadrava, naquela aula, às equipas adversárias. Sendo esta uma estratégia pedagógica utilizada para facilitar a associação e compreensão dos valores, retirados da Professora Sofia Sá Cachada. Senti que este processo os fez comunicar mais em equipa e construírem senso crítico e o respeito pela opinião dos colegas.

A avaliação continuada e a partilha rigorosa dos critérios de êxito mantiveram-se como motores de aprendizagem. A articulação entre o esforço físico nas aulas e o estudo teórico em grupo permitiu que os alunos assumissem o controlo do seu progresso. O ambiente de superação e o constante feedback entre pares resultaram num clima de aula seguro, inclusivo e altamente dinâmico, encerrando o ano letivo com elevados níveis de entusiasmo e compromisso.

5.2.4 Transversal aos três períodos

Paralelamente às diferentes unidades didáticas que foram desenvolvidas ao longo dos períodos, a Aptidão Física constituiu um plano de trabalho transversal aos três períodos, sendo uma unidade didática contínua e articulada com os restantes conteúdos da disciplina. Esta opção procurou reforçar a importância da adoção de hábitos de atividade física regular e promover a compreensão dos alunos acerca dos fatores que influenciam a sua condição física e saúde. A sua abordagem foi estruturada numa lógica de promoção da literacia física e da autonomia dos alunos, procurando que estes compreendessem não apenas o que fazer para melhorar a sua condição física, mas também por que razão o deveriam fazer (Whitehead, 2010).

Uma das opções pedagógicas mais relevantes desta unidade foi a constituição de grupos de trabalho escolhidos pelos próprios alunos. Habitualmente, os grupos eram definidos pelo professor, procurando responder a objetivos pedagógicos específicos. Contudo, considerei importante proporcionar-lhes um momento em que pudessem exercer maior autonomia nesta decisão, promovendo simultaneamente o sentimento de pertença e responsabilidade perante o trabalho a desenvolver. Após a sua constituição, os grupos mantiveram-se estáveis até à última aula da unidade, favorecendo a criação de dinâmicas de cooperação, compromisso e ajuda entre os seus elementos. O trabalho iniciou-se com a aplicação da bateria de testes FITescola, permitindo aos alunos conhecerem os seus níveis de desempenho nas diferentes capacidades físicas. Após a análise dos resultados, foram identificados os principais pontos fortes e aspetos a melhorar, servindo esta informação de base para os alunos. (Anexo 8)

Com base nos resultados obtidos no FITescola, cada grupo foi desafiado a construir um circuito de treino direcionado para o desenvolvimento das capacidades físicas, recorrendo aos conhecimentos adquiridos ao longo das aulas, principalmente do primeiro período onde tiveram a avaliação dos conhecimentos, onde realizei duplas e tinham de criar um exercício e apresentá-lo à turma, para tornar mais dinâmico fizemos um sorteio com cartões e a competência que lhes calhava era a base para o exercício. Embora tenham sido disponibilizados exemplos de exercícios, orientações metodológicas e critérios de organização, procurou-se que os alunos assumissem um papel central na conceção das tarefas, selecionando os exercícios e posteriormente corrigida pelo professor (Anexo 10). Esta abordagem procurou valorizar a aprendizagem através da resolução de problemas e da tomada de decisão, princípios que se encontram associados às abordagens construtivistas da aprendizagem (Dyson et al., 2004).

Ao longo do processo, o trabalho cooperativo assumiu um papel determinante, onde os alunos discutiram ideias, negociaram soluções e repartiram responsabilidades, esta dinâmica permitiu trabalhar competências sociais relevantes, como a comunicação, a cooperação, o respeito pelas opiniões dos colegas e a responsabilidade coletiva. Além disso, a análise dos resultados do FITescola e a construção dos circuitos permitiram reforçar a literacia física dos alunos, ajudando-os a compreender a relação entre os exercícios selecionados e os objetivos pretendidos para a melhoria da sua condição física.

Embora a Aptidão Física estivesse presente em todas as aulas, rapidamente se percebeu que a realização dos circuitos de treino foi encarada por alguns alunos como uma tarefa repetitiva e pouco motivadora. Ao deparar-me com estas reações, procurei introduzir estratégias que tornassem estes momentos mais dinâmicos, motivadores e desafiantes. Uma das medidas adotadas foi a utilização de música durante a realização dos circuitos, onde foi sugestão dos alunos, contribuindo para um ambiente mais envolvente. Outra estratégia que introduzi, foi a criação de exercícios surpresa, que acrescentavam um elemento de novidade e imprevisibilidade às aulas. Numa fase inicial, o responsável de cada grupo sorteava um exercício adicional que deveria ser integrado no circuito, despertando a curiosidade e o entusiasmo dos colegas. Para não ser repetitivo, tornei esta dinâmica, numa dinâmica onde treinávamos também aspetos socio-afetivos, onde criei pequenos jogos de negociação entre grupos. Neste caso, existiam vários exercícios surpresa disponíveis e os grupos tinham de dialogar, argumentar e chegar a acordo sobre qual seria atribuído a cada equipa. Para além de aumentar o interesse pelas tarefas de aptidão física, esta estratégia permitiu trabalhar competências sociais como a comunicação, a negociação, a tomada de decisão e o respeito pelas opiniões dos outros. Reflito que a introdução destes elementos lúdicos revelou-se particularmente positiva, contribui para um maior entusiasmo dos alunos aos circuitos de aptidão física.

Como forma de prolongar o envolvimento dos alunos para além do contexto da aula todos os circuitos, desafios e propostas de trabalho foram posteriormente disponibilizados na plataforma Classroom. Esta estratégia procurou incentivar a prática autónoma fora do espaço escolar, oferecendo aos alunos recursos que lhes permitissem continuar a trabalhar as diferentes capacidades físicas de forma independente. Procurou também promover a adoção de comportamentos fisicamente ativos e contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos na gestão da sua própria atividade física, um dos objetivos centrais da Educação Física contemporânea (SHAPE America, 2014).

5.3 Estratégias de Ensino: o Modelo Cooperativo como centro do ensino

5.3.1 Modelo Aprendizagem Cooperativo

Desde o início da prática pedagógica, optei pela utilização do MAC como uma das principais estratégias metodológicas. Esta opção foi influenciada pelas aprendizagens do primeiro ano de mestrado e também pela orientação da professora cooperante, que defendeu sempre uma abordagem centrada no aluno, promovendo a sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Ao longo do estágio, esta visão foi transmitida e incentivada, levando à implementação frequente de tarefas cooperativas nas diferentes unidades didáticas.

O MAC permitiu que os alunos trabalhassem em pequenos grupos, assumindo responsabilidades individuais e coletivas, colaborando na resolução de problemas, na execução de tarefas e na construção do conhecimento. Neste contexto, o professor assumiu sobretudo o papel de facilitador da aprendizagem, criando condições para que os

alunos interagissem, partilhassem ideias, apoiassem os colegas, refletissem sobre o seu próprio desempenho e respeitassem a opinião dos colegas.

A utilização deste modelo revelou-se particularmente importante no desenvolvimento de competências sociais, como a comunicação, a cooperação, a entreajuda e o respeito pelos outros, sem afetar o desenvolvimento das competências motoras e dos conhecimentos específicos das diferentes modalidades abordadas. Além disso, contribuiu para aumentar o envolvimento dos alunos nas aulas, promovendo uma maior autonomia e responsabilidade no seu percurso de aprendizagem.

De acordo com Johnson e Johnson (2009), a aprendizagem cooperativa favorece a interdependência positiva entre os elementos do grupo, a responsabilidade individual, a interação, as competências interpessoais e a reflexão sobre o funcionamento do grupo. Neste sentido, a adoção deste modelo ao longo do estágio foi coerente com uma perspetiva pedagógica centrada no aluno, conseguindo tornar o aluno num agente ativo e responsável pela sua aprendizagem.

Com isto, esta experiência permitiu-me compreender que a cooperação entre os alunos não surge de forma espontânea, exigindo um trabalho contínuo de orientação e acompanhamento por parte do professor. Em diversos momentos foi necessário intervir para promover uma participação mais equilibrada entre os elementos dos grupos, clarificar objetivos a atingir durante a aula e incentivar alguns alunos a assumirem um papel mais ativo nas tarefas propostas.

Associada a esta lógica de partilha de responsabilidades e construção conjunta da aprendizagem, a estratégia de Ensino de Pares assumiu igualmente um papel relevante, sobretudo nas situações relacionadas com a aptidão física. Em várias tarefas, os alunos trabalharam em duplas, alternando entre os papéis de executante e observador. Enquanto um realizava o exercício, o outro tinha a responsabilidade de observar o desempenho com base em critérios previamente definidos, fornecendo feedback e identificando aspetos a melhorar. Esta dinâmica permitiu melhorar a qualidade da execução das tarefas e também desenvolver a capacidade de análise, observação crítica e comunicação entre os alunos, tornando-os participantes mais ativos no seu próprio processo de aprendizagem.

5.3.2 Relação pedagógica Professor-aluno

A relação pedagógica professor-aluno constituiu uma das dimensões que mais evoluiu ao longo do estágio profissional. Desde o início, reconheci em mim uma tendência para assumir uma postura mais exigente e autoritária durante a leção das aulas. Considerava que ao lecionar a disciplina, o respeito pelas regras e do compromisso com as tarefas era fundamental para criar condições favoráveis à aprendizagem. Contudo, ao longo do estágio, e através das reflexões realizadas com a professora cooperante, fui compreendendo a importância de equilibrar esta exigência com uma postura mais calma. Os conselhos da professora cooperante revelaram-se particularmente importantes neste processo. Em diversas ocasiões, incentivou-me a adotar uma comunicação mais calma e ponderada, sobretudo em situações de conflito ou de desconcentração da turma. No

decorrer do estágio senti que a confiança foi das minhas capacidades enquanto professor que mais evolui, consegui gerir melhor estas situações, sem sentir a necessidade de recorrer tão frequentemente a uma postura mais rígida para afirmar a minha autoridade. Com o tempo, percebi que a autoridade do professor não resulta apenas da sua capacidade de controlar a turma, mas também da forma como constrói relações de confiança e respeito mútuo com os alunos.

O afeto, a empatia e a proximidade são elementos importantes, mas devem constituir um meio para potenciar o envolvimento dos alunos e não um fim em si mesmos. Ainda assim, fui percebendo ao longo do estágio que os alunos tendem a demonstrar maior motivação, empenho e disponibilidade para aprender quando sentem que o professor se preocupa genuinamente com eles, valoriza os seus progressos e cria um ambiente seguro e respeitador. Neste sentido, a literatura demonstra que relações positivas entre professores e alunos estão associadas a níveis mais elevados de envolvimento escolar, motivação e sucesso académico (Roorda et al., 2011). Desta forma, considero que a exigência e o afeto são dimensões complementares. Ao longo do estágio, procurei desenvolver este equilíbrio, mantendo regras relativamente ao comportamento e ao trabalho dos alunos, mas procurando também demonstrar disponibilidade para os ouvir, apoiar e compreender as suas dificuldades. Esta evolução permitiu-me construir relações pedagógicas mais sólidas e perceber que a qualidade das interações estabelecidas entre professor e aluno constitui um fator determinante para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

“Senti-me realizado quando, nesta última aula, os alunos ficaram emocionados após a despedida e até me deram presentes. Isto reflete que um dos aspetos a melhorar citado pela professora cooperante no primeiro período, sobre ser menos áspero pois podia afetar a relação pedagógica com os alunos, foi realmente melhorada.” (Reflexão Escrita da Última semana, junho de 2026)

5.3.3 Feedback Pedagógico

Independentemente do modelo instrucional adotado, a eficácia do ecossistema de aprendizagem está intrinsecamente dependente da qualidade da comunicação pedagógica, assume o feedback um papel fundamental. O feedback pedagógico atua como uma ponte comunicacional e reguladora que transforma a experiência motora em conhecimento consolidado. Hattie e Timperley (2007), no seu modelo concetual metanalítico, esclarecem o feedback eficaz ultrapassa a visão tradicional de simples correção ou validação do erro, estruturando-se em torno de três dimensões críticas: Feed up (quais são os objetivos?), Feedback (que progressos foram feitos?) e Feed forward (quais os passos seguintes?).

No domínio das atividades físicas e desportivas, a acuidade deste mecanismo é potenciada pela natureza efêmera e imediata do movimento humano. Schmidt e Wrisberg (2008), na sua análise sobre a aprendizagem e performance motora, reiteram que o conhecimento dos resultados e o conhecimento da performance fornecidos pelo docente são vitais para que o aluno desenvolva e aperfeiçoe as suas competências motoras. O

feedback pedagógico de cariz prescritivo e descritivo permite ao discente situar-se retrospectivamente no seu percurso compreender os aspetos técnicos dos gestos motores e as dinâmicas abstratas da tática de jogo.

Ademais, a literatura contemporânea enfatiza que a excelência do feedback não reside na criação de uma dependência extrema face ao olhar do professor, mas sim na sua capacidade de transferir progressivamente a monitorização para o próprio aluno. Um feedback qualitativamente superior estimula processos metacognitivos, capacitando o aluno para a autoavaliação e para a coavaliação entre pares (Hay & Penney, 2013). Ao apropriar-se dos critérios de êxito, o estudante desenvolve a capacidade de identificar autonomamente os seus erros e aspetos a melhorar, celebrar as suas conquistas motoras e delinear rotas idiossincráticas para a superação das suas dificuldades, consolidando o seu papel autónomo e autodeterminado no processo educativo.

5.3.4 Avaliação

Um dos pontos que vivenciei, este ano letivo, e que teve presente em todas as unidades didáticas foi a avaliação, esta assume um papel importante e complexo na disciplina de Educação Física. No meu ponto de vista, a avaliação tem de ser vista de uma forma holística e valorizar, não só o momento final da avaliação, mas também no processo contínuo que o aluno realizou ao longo da unidade didática, para que a atribuição da classificação seja o mais justo possível. Assim sendo, avaliar não pode ser apenas através das habilidades motoras do aluno, mas também a progresso individual, o domínio cognitivo (as regras e táticas do jogo) e as competências socioafetivas (fairplay e trabalho em equipa). Além disso, para mim, a avaliação diagnóstica é realizada não só pelo professor, mas também pelos alunos, para que estes tenham uma perceção do que conseguem ou não realizar, e assim trabalharem as suas dificuldades ao longo da unidade didática.

5.3.4.1 Avaliação Diagnóstica

O primeiro contacto com este tópico veio logo numa fase inicial, quando realizei a avaliação diagnóstica de andebol, a realização desta avaliação, permitiu-me ter um maior conhecimento sobre a turma, a nível motor, cognitivo e socio-afetivo dos alunos, uma vez que eram os primeiros contactos com a turma. Esta avaliação ajudou-me a criar as linhas orientadoras para abordar a modalidade, tanto das matérias a lecionar, como a conseguir interpretar as necessidades dos alunos para posteriormente utilizar a diferenciação pedagógica.

Coloquei três critérios de avaliação, descritos como, conteúdo observado, conteúdo não observado ou observado só às vezes, existia também uma coluna para observações extras, caso houvesse informações importantes a referir. Optei por estes três critérios, devido a ser mais prático de conseguir observar e apontar sem perder foco no que estava a ser observado, o que fez sentido numa fase inicial, uma vez que foi realmente rápido e prático. Esta tabela revelou-se útil para o primeiro contacto em contexto escolar.

Como aponta Blázquez Sánchez (2017), a avaliação diagnóstica ganha uma nova dimensão pedagógica quando o aluno é chamado a participar ativamente nela. Ao dar ao estudante a oportunidade de analisar o seu ponto de partida motor e conceitual, desenvolve-se o sentido de autorregulação, transformando o diagnóstico num momento de consciencialização e não apenas de testagem. Por isso, para mim, avaliação diagnóstica é o ponto de partida, para que haja uma inclusão nas aulas e que ajude no processo de aprendizagem-ensino, mas para isso temos sempre de partilhar a nossa avaliação com os alunos, isto refletiu-se no estágio como algo motivador entre eles. Exemplo disso foi nas aulas de ginástica, em que os alunos procuravam os colegas (dentro do grupo deles) que sabiam realizar melhor o gesto técnico e assim os ajudar nas nessa dificuldade, transformou a heterogeneidade da turma num espaço de partilha de conhecimentos e de definição de metas individuais para conseguir evoluir na modalidade.

5.3.4.2 Avaliação Sumativa

Se a avaliação diagnóstica é responsável por estabelecer as linhas orientadoras para lecionar na modalidade e aferir as competências iniciais dos alunos, a avaliação sumativa é vista como o balanço, e conseguir verificar o empenho e evolução dos alunos, mas, na minha opinião, também para o professor conseguir perceber se as suas aulas tiveram sucesso, no que toca a evolução dos alunos comparativamente à avaliação diagnóstica. De acordo com Xavier (2019), quando o professor desconsidera o ponto de partida do aluno e se foca estritamente nos resultados, a avaliação deixa de ser um instrumento pedagógico inclusivo e passa a funcionar como um mero filtro que premeia o talento biológico e natural, invisibilizando o esforço e a evolução individual ao longo do processo. Com isto, a avaliação sumativa era um critério da progressão pedagógica comparativamente ao que tinha retirado da avaliação diagnóstica. Esta abordagem permitiu que tivesse uma maior inclusão ao diferenciar o percurso de alunos que, mesmo não atingindo a excelência técnica, rendimento desportivo ou a nível de trabalho em equipa, demonstraram uma curva de aprendizagem acentuada, superando as suas limitações iniciais através do empenho e da assiduidade. Como já referido, a avaliação sumativa era tridimensional sendo uma abordagem holística e integrada, operacionalizada através de uma matriz tridimensional que engloba os domínios psicomotor (saber fazer), cognitivo (saber saber) e socioafetivo (saber ser). A articulação destas três dimensões ao longo do estágio exigiu a conceção e aplicação de instrumentos específicos para cada área de desenvolvimento:

- Dimensão Psicomotor (Saber Fazer):

Esta dimensão constituiu o principal foco da avaliação prática, incidindo sobre a execução técnica das diferentes habilidades motoras, a aplicação dos princípios táticos das modalidades abordadas e a capacidade de adaptação às diversas situações de jogo. Para a sua avaliação recorreu-se, essencialmente, a grelhas de observação direta, elaboradas com critérios e indicadores de desempenho previamente definidos, permitindo uma análise sistemática e objetiva da evolução dos alunos.

- Dimensão Cognitiva (Saber Saber):

A avaliação desta dimensão teve como objetivo aferir os conhecimentos teóricos dos alunos relacionados com as modalidades lecionadas, nomeadamente ao nível das regras de jogo, princípios táticos, funções de arbitragem, bem como conteúdos associados à aptidão física e à promoção de estilos de vida saudáveis. Para tal, foram utilizados questionamentos orais ao longo das aulas, momentos de reflexão orientada e fichas de avaliação teórica aplicadas no final de determinadas unidades didáticas.

-Dimensão Socioafetiva (Saber Ser):

Esta dimensão incidiu sobre os comportamentos, atitudes e valores demonstrados pelos alunos durante as aulas. Foram considerados aspetos como o respeito pelos colegas e pelo professor, o cumprimento das regras estabelecidas, o espírito de cooperação, o fair play, a responsabilidade, a assiduidade, a pontualidade e o empenho nas atividades propostas. A avaliação foi realizada de forma contínua, através da observação sistemática dos comportamentos evidenciados em contexto de aula.

No que respeita em como equilibrei a percentagem, de cada uma destas dimensões, na nota final, foi seguindo as rúbricas e grelhas de avaliação do grupo de educação física do agrupamento de escolas que estava inserido o meu estágio curricular.

5.3.4.3 Autoavaliação e Heteroavaliação

A autoavaliação, para mim, é um processo reflexivo através do qual o próprio aluno analisa e avalia como foi o seu trabalho e as suas aprendizagens, com a orientações que o professor define previamente. E longe de achar que a autoavaliação, é exclusivamente para os alunos dizerem a nota que acham que merecem ou pensam que vão tirar, mas vejo como uma componente importante para os alunos terem perceção do que fizeram e são avaliados e também como feedback dos alunos das aulas que realizaram, também para o professor conseguir melhorar perante a perceção dos alunos, sendo importante pois é para os alunos que os professores dão as aulas.

Como apontam Santos e Santos (2021), este processo permite ao estudante monitorizar o seu progresso, identificar as suas forças e reconhecer as suas dificuldades, promovendo uma transferência de responsabilidade sobre a aprendizagem do professor para o aluno. Na Educação Física escolar, a autoavaliação ganha especial relevância ao exigir que o aluno desenvolva uma consciência cognitiva e também uma consciência cinestésica e corporal sobre as suas próprias capacidades motoras.

Como na minha opinião esta prática pedagógica é essencial, a autoavaliação foi implementada de forma contínua e estruturada em todas as unidades didáticas, evitando que se tornasse um momento subjetivo ou de mera atribuição formal de uma nota. Para tal, reservei, na maior parte dos planos de aula, um momento final para colocar algumas questões aos alunos. O intuito era perceber se os objetivos dos domínios psicomotor, cognitivo e socioafetivo tinham sido alcançados, mas também permitir que os estudantes ganhassem consciência do que fizeram e do que deixaram de fazer ao longo da sessão.

“O momento de partilha entre grupos revelou-se bastante positivo, não apenas pelo respeito demonstrado entre os alunos, mas também pelas interações sociais observadas.”
(Reflexão Escrita da Vigésima Nona Semana, maio de 2026)

Além disso, como a turma que lecionava apresentava dificuldades de relacionamento interpessoal, aproveitava esse espaço para realizar uma heteroavaliação entre os grupos, com o objetivo claro de aproximar os alunos e melhorar a convivência entre eles.

Posso afirmar que estes momentos foram fundamentais. Por um lado, permitiram que os alunos expressassem as suas opiniões sobre a aula, o que me deu ferramentas para refletir e reajustar as estratégias seguintes, garantindo um maior envolvimento da turma. Por outro lado, constituiu um espaço precioso para que eles aprendessem a elogiar os colegas e a respeitar as opiniões uns dos outros.

5.3.5 Reflexão

Ao ingressar no estágio curricular, confrontei-me com uma realidade em que a docência vai muito além do domínio dos conteúdos curriculares, a parte pedagógica revela-se um processo dinâmico, contínuo e profundamente de autodescoberta e reconstrução da ideia inicial do "eu" profissional. É neste contexto prático que a autorreflexão assume um papel fundamental.

Conforme defendido por Schön (1987), o profissional reflexivo desenvolve a capacidade de analisar criticamente a sua própria ação através de dois construtos fundamentais: a reflexão na ação (que ocorre concomitantemente com a prática) e a reflexão sobre a ação (a análise retroativa do fenómeno pedagógico). Deste modo, a reflexão da prática pedagógica assume um papel fundamental, pois permite compreender o que correu bem, identificar dificuldades e fundamentar decisões que contribuam para a melhoria da intervenção pedagógica. Complementarmente, Zeichner (2008) sublinha que a reflexão diária no contexto escolar leva o professor estagiário a questionar as suas tomadas de decisão, a descobrir os pressupostos ideológicos implícitos nas suas escolhas e a calcular o impacto real e real das suas intervenções pedagógicas junto dos alunos. No domínio específico da Educação Física, o processo reflexivo adquire uma singularidade decorrente do contexto prático, sendo assim, o estagiário é desafiado a analisar criticamente as diferenças entre o planeamento previsto (currículo prescrito) e a sua concretização em contexto de aula (currículo realizado), destrinchando os fatores multicausais que determinam o sucesso ou o insucesso das aprendizagens e para operacionalizar este escrutínio, a literatura defende o uso de ferramentas estruturadas, com particular destaque para os diários reflexivos (Zabalza, 2004). Estes registos não se reduzem ao cumprimento de uma tarefa avaliativa; constituem instrumentos de análise que permitem identificar as fragilidades, os desafios e as potencialidades do docente em formação é através deste ciclo contínuo de planeamento, ação, observação e reflexão (Alarcão, 2010) que o estudante se despoja do estatuto passivo de estagiário e inicia a génese da sua autêntica identidade e autonomia profissionais.

A transição de uma reflexão estruturada para a ação direta na aula exige a clarificação do que consubstancia um ensino eficaz, na contemporaneidade pedagógica, a eficácia docente não é aferida pela performance isolada do professor, mas sim pela sua capacidade de promover aprendizagens significativas, traduzidas na progressão motora, cognitiva e social contínua de todos os alunos (Rosenshine, 1986). Um ensino eficaz envolve os alunos de forma ativa, coconstruindo o conhecimento, rompendo com o paradigma da passividade em que o aluno se limitava a ouvir e a replicar de forma acrítica. O principal objetivo consiste no desenvolvimento integrado de competências essenciais englobando a proficiência motora, a capacidade tática de tomada de decisão e o trabalho cooperativo (Metzler, 2011).

A produção científica no campo da Educação Física aponta que o domínio exclusivo da matéria de ensino (o conhecimento do conteúdo) é uma condição necessária, porém manifestamente insuficiente para a garantia da eficácia pedagógica (Shulman, 1987). É importante que o docente aplique o conhecimento pedagógico do conteúdo, que dita a capacidade de transformar a matéria bruta em formas pedagogicamente potentes e adaptadas às características do contexto escolar e às necessidades específicas dos alunos. Isto implica que o docente deve demonstrar capacidade para identificar as necessidades e características dos alunos, gizando desenhos instrucionais orientados para a diferenciação pedagógica e para a inclusão incondicional (Ainscow, 2005).

Nesta linha de pensamento, Siedentop e Eldar (1989) defendiam que a eficácia prática está umbilicalmente ligada ao domínio de um repertório eclético e flexível de estratégias de ensino. Os referidos autores salientam que o professor deve criar ambientes de aprendizagem que potenciem um elevado Tempo de Aprendizagem Académica na Educação Física maximizando o tempo de empenhamento motor funcional, estratégias como as atividades em pequenos grupos, os debates reflexivos sobre a ação motora e as metodologias de resolução de problemas, quando calibradas em função das experiências prévias dos alunos, estimulam não apenas a execução cinestésica, mas também uma compreensão cognitiva profunda dos conteúdos (Rink, 2013).

“por isso refleti que temos de usar frases curtas e colocar logo em ação ou ocupados, como assistir um vídeo.”(Reflexão Escrita da Sexta Semana, outubro de 2025)

5.4 Do Primeiro Ciclo ao Ensino Secundário

5.4.1 Primeiro Ciclo

A intervenção no Primeiro Ciclo constituiu uma das primeiras experiências proporcionadas pelo estágio, tendo sido desenvolvida em três escolas de primeiro ciclo, com turmas de 4ºano. Numa fase inicial, juntamente com os restantes colegas do núcleo de estágio, foi realizado um contacto direto com as escolas do Primeiro Ciclo, com o objetivo de apresentar a atividade e agendar a respetiva participação. Posteriormente, participámos na organização e dinamização das provas de classificação para o MegaSprint, que foi o objetivo das aulas dadas.

Antes da realização das provas, procurámos desenvolver um aquecimento lúdico, adequado à faixa etária dos alunos, ou seja, além do exercício ser lúdico a apresentação tinha de conter uma história para eles ficarem envolvidos, sendo que essa história tinha como personagens os próprios alunos. Esta opção surgiu da consciência de que, nestas idades, o jogo e a componente lúdica assumem um papel fundamental na promoção da motivação, do envolvimento e da participação ativa das crianças nas atividades físicas (Bailey, 2006). Se a utilização de estratégias motivadoras já se revela importante no ensino dos alunos mais velhos, no Primeiro Ciclo torna-se ainda mais relevante para captar a atenção e criar um ambiente positivo de aprendizagem.

Esta experiência revelou-se bastante enriquecedora, permitindo-me compreender algumas das especificidades da intervenção pedagógica com crianças mais novas. Apesar de se tratar de alunos geralmente muito motivados e entusiasmados para participar, rapidamente percebi que a sua capacidade de concentração é mais reduzida, exigindo uma supervisão constante e instruções claras para garantir que permanecem focados na tarefa. Esta realidade obrigou-me a manter elevados níveis de atenção e capacidade de adaptação ao longo de toda a atividade.

Por outro lado, o contacto com diferentes escolas permitiu-me observar realidades bastante distintas. Em alguns contextos, tornou-se evidente a existência de limitações ao nível dos recursos materiais e das condições de segurança disponíveis para a realização de atividades físicas, o que reforçou a importância da criatividade e capacidade de adaptação dos professores perante diferentes contextos educativos.

Ainda assim, o que mais me marcou foi o entusiasmo demonstrado pelos alunos. Ao longo da atividade, foi evidente a motivação e a vontade com que participaram nas diferentes tarefas, sendo notório que no final da aula não queriam que fosse o fim da mesma. Esta reação permitiu-me reforçar a convicção de que experiências desta natureza desempenham um papel relevante na promoção do exercício físico e na criação de experiências positivas associadas ao movimento.

Um dos momentos mais gratificantes surgiu já mais tarde, quando uma aluna do ensino secundário se aproximou de mim para agradecer a atividade realizada com a sua irmã mais nova. Segundo me contou, a irmã tinha chegado a casa muito entusiasmada e tinha comentado o quanto tinha gostado da aula. Apesar de simples, este episódio teve um significado especial para mim, uma vez que representou uma confirmação do impacto positivo que pequenas intervenções podem ter na experiência dos alunos e reforçou o sentimento de satisfação associado ao exercício da profissão docente.

5.4.2 Segundo Ciclo

No que toca à experiência no Segundo Ciclo, esta decorreu ao longo de cinco semanas, durante as quais tivemos a oportunidade de lecionar conteúdos de Ginástica e Atletismo, que dependiam do espaço que estaria disponível, sendo que o Segundo Ciclo era lecionado noutra escola do agrupamento.

Inicialmente, considerava que esta não seria a faixa etária com a qual mais me identificaria enquanto futuro professor. No entanto, à medida que as semanas foram avançando, fui alterando completamente essa percepção. Apesar de serem alunos bastante irrequietos e exigirem uma supervisão constante, demonstraram níveis de interesse, entusiasmo e motivação muito elevados, superiores aos que esperava encontrar. Uma das situações que mais marcantes foi o facto de os alunos não demonstrarem desagrado quando nós, estagiários, conduzámos a aula e mostravam bastante agrado. Era evidente a satisfação com que nos recebiam e a felicidade que demonstravam quando sabiam que seríamos nós a orientar a sessão, algo que contribuiu significativamente para o aumento da minha motivação e confiança.

Procurámos adotar uma abordagem dinâmica e diversificada, recorrendo frequentemente à organização por estações. Esta estratégia permitiu aumentar o tempo de prática dos alunos, diversificar as experiências motoras e reduzir os períodos de espera, particularmente importantes nesta faixa etária. Tanto na Ginástica como no Atletismo, procurámos apresentar múltiplos exercícios e desafios, proporcionando aos alunos oportunidades variadas de aprendizagem e exploração motora.

Uma característica transversal às aulas foi a realização de uma atividade competitiva ou lúdica no final da sessão. Estas atividades podiam assumir jogos como de corridas, desafios entre equipas ou jogos, como o “jogo do mata”, que rapidamente percebemos serem altamente valorizados pelos alunos. Para além de funcionarem como um elemento motivador, estes momentos contribuíam para encerrar as aulas de forma positiva e envolvente, mantendo elevados níveis de empenho até ao final.

A principal dificuldade encontrada ao longo desta experiência esteve relacionada com a necessidade de encontrar uma grande diversidade de exercícios e tarefas. Rapidamente percebemos que os alunos desta faixa etária necessitam de estímulos constantes e apresentam menor tolerância à repetição prolongada da mesma atividade. Por esse motivo, tornou-se essencial planejar aulas dinâmicas, com mudanças frequentes de tarefa e propostas diversificadas, capazes de manter o interesse e o envolvimento dos alunos durante toda a sessão.

De um modo geral, esta experiência permitiu-me desconstruir algumas ideias pré-concebidas que possuía relativamente ao ensino no segundo ciclo. Apesar dos desafios inerentes à gestão da turma e à manutenção da atenção dos alunos, foi uma das experiências mais gratificantes do estágio, sobretudo pela motivação, energia e entusiasmo que os alunos demonstravam em cada aula.

5.4.3 Ensino Secundário

Relativamente à experiência no Ensino Secundário, esta consistiu na lecionação de uma Unidade Didática de Futebol. Antes do início da intervenção, realizámos todo o processo de planeamento da unidade, definindo objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e critérios de avaliação, à semelhança do que acontecia com as turmas que acompanhávamos regularmente durante o estágio.

Parti para esta experiência particularmente motivado, uma vez que já tinha observado diversas aulas desta turma durante o período de observação da professora cooperante.

“Contudo consegui perceber que a turma era pouco motivada para a prática.” (Observação Escrita, fevereiro de 2026)

Esse contacto prévio permitiu-me conhecer melhor as características do grupo e antecipar alguns dos desafios que poderiam surgir. Desde cedo percebi que se tratava de uma turma pouco motivada para a prática da Educação Física, com uma reduzida participação nas aulas. Muitos alunos demonstravam pouco interesse pelas atividades propostas e, mesmo quando participavam, faziam-no de forma pouco empenhada. Além disso, observavam-se dificuldades significativas ao nível das competências motoras, o que contribuía para uma menor confiança e envolvimento nas tarefas.

Perante esta realidade, optámos por estruturar a unidade numa perspetiva introdutória, privilegiando exercícios simples, acessíveis e com uma forte componente lúdica. Esta decisão tornou-se ainda mais importante quando percebemos que a maioria dos alunos não apreciava a modalidade de Futebol e demonstrava pouca vontade em abordá-la. Assim, procurámos criar situações de aprendizagem que valorizassem o jogo, a participação e o sucesso dos alunos, minimizando a pressão associada ao desempenho técnico.

No decorrer das aulas foi possível observar uma evolução positiva ao nível do envolvimento da turma. Progressivamente, mais alunos passaram a participar nas atividades e a demonstrar maior disponibilidade para realizar as tarefas propostas. Uma das estratégias que considero ter contribuído para esta mudança passou por atribuir funções específicas aos alunos que, numa fase inicial, mostravam maior resistência à prática. Em determinados momentos, estes assumiam papéis como árbitros, juizes ou responsáveis por determinadas tarefas organizativas. Curiosamente, a maioria dos alunos rapidamente percebeu que preferia participar ativamente no jogo do que desempenhar essas funções de observação e gestão, o que acabou por aumentar a adesão às atividades. Esta estratégia permitiu promover o sentido de responsabilidade e, simultaneamente, incentivar uma participação mais consistente.

No que diz respeito à avaliação, procurámos adotar uma abordagem ajustada ao contexto da intervenção. Considerando que apenas lecionámos oito aulas, entendemos que não seria adequado avaliar conteúdos complexos ou esperar evoluções técnicas muito significativas. Assim, a avaliação incidiu sobretudo sobre aspetos trabalhados de forma consistente ao longo de toda a unidade, nomeadamente a ocupação racional do espaço, a criação de linhas de passe, a tomada de decisão e a execução do passe. Desta forma, procurámos valorizar as aprendizagens efetivamente desenvolvidas durante as aulas e reconhecer o progresso demonstrado pelos alunos relativamente aos objetivos trabalhados.

Esta experiência permitiu-me compreender a relevância da adaptação do ensino às características e interesses dos alunos, bem como a necessidade de criar ambientes de

aprendizagem positivos e motivadores, especialmente em contextos onde existe uma reduzida predisposição inicial para a prática. Como defendem vários autores como Deci e Ryan (2000), a motivação dos alunos tende a aumentar quando as atividades promovem sentimentos de competência, autonomia e pertença, aspetos que procurámos desenvolver ao longo de toda a unidade didática.

6. Participação Fora da Sala de Aula

6.1 Desporto Escolar

No âmbito do Desporto Escolar, procurei escolher uma modalidade que representasse um verdadeiro desafio, e após analisar as diferentes opções existentes no agrupamento, optei por acompanhar a Ginástica Urbana, precisamente por se tratar de uma área fora da minha zona de conforto. Esta decisão surgiu da vontade de experienciar uma realidade diferente e de encarar o Desporto Escolar como uma oportunidade de aprendizagem complementar àquela que estava a desenvolver no contexto das aulas de Educação Física. Ao longo do ano letivo, acompanhei os alunos de Ginástica Urbana do 2.º ciclo, participando nas aulas e colaborando com o professor responsável. Numa fase inicial, a minha intervenção centrou-se sobretudo na observação e compreensão da modalidade, procurando conhecer os seus objetivos e metodologias de ensino. Por se tratar de uma área que não dominava, encarei esta experiência com uma postura de aprendizagem contínua, procurei obter conhecimento através da observação, do diálogo com o professor responsável e do contacto direto com os alunos.

“Foi mais uma sessão bastante interessante, no que toca a obter mais conhecimento sobre a área para poder abordar nas minhas aulas de ginástica.” (Reflexão Escrita da Vigésima Segunda Semana, março de 2026)

À medida que fui adquirindo maior confiança, comecei a assumir alguns momentos durante a aula, intervindo principalmente na dinamização dos momentos de aquecimento. Tendo em conta as características dos alunos do 2.º ciclo, procurei introduzir exercícios com componente lúdica e dinâmica, recorrendo a jogos que permitissem preparar os alunos para a aula. Esta experiência permitiu-me compreender a importância deste desporto escolar, pois muitos alunos não sabem nem sequer saltar.

Para além das aulas semanais, acompanhei igualmente os encontros de Ginástica Urbana realizados ao longo do ano. A participação nestes eventos possibilitou-me conhecer melhor a dimensão organizativa do Desporto Escolar e compreender todo o trabalho necessário para a realização de uma competição. Num dos encontros, colaborei na montagem do percurso competitivo, contribuindo para a preparação logística do evento. Nos dois encontros em que estive presente, fui ainda responsável pelo registo das penalizações e dos tempos de realização dos percursos, utilizando uma folha de cálculo Excel, feita pelo desporto escolar, para assegurar o correto tratamento dos resultados. Esta função exigiu rigor, atenção e sentido de responsabilidade, permitindo-me participar ativamente na gestão da competição. Esta atividade ajudou-me a perceber quais são as

faltas que os alunos podem cometer ao longo do percurso, mas acima de tudo perceber que são apenas encontros e que o importante é os alunos estarem-se a divertir, reforcei essa ideia quando num encontro tínhamos também os alunos de ginástica artística e os mesmos estavam mais tensos do que aproveitar o encontro.

Num modo geral, a experiência no Desporto Escolar revelou-se extremamente enriquecedora. Para além de me proporcionar contacto com uma modalidade diferente das que tinha conhecimento, permitiu-me desenvolver competências pedagógicas, reforçando a importância de sair da zona de conforto e encarar novos contextos como oportunidades de crescimento profissional. Esta experiência contribuiu significativamente para alargar a minha visão sobre a intervenção do professor de Educação Física, e também uma forma nova de abordar a ginástica, onde consegui perceber que a realização de percursos que treinem competências motoras motivam e envolvem mais os alunos.

6.2 Atividades Extracurriculares

6.2.1 Corta-Mato

Numa fase inicial de preparação do corta-mato do agrupamento, participei ativamente na organização logística do evento. Entre as tarefas desempenhadas, destacou-se a elaboração das placas de identificação dos alunos, contendo o respetivo número e nome, bem como a sua organização e distribuição pelas diferentes escolas do agrupamento.

No dia da prova, desempenhei funções na zona de chegada, onde colaborei na remoção das placas de identificação dos alunos após a conclusão da corrida, assegurando o correto encaminhamento dos participantes. Em situações necessárias, prestei igualmente apoio no acompanhamento dos alunos para a equipa de assistência, nomeadamente para a zona de primeiros socorros/ambulância.

Esta participação permitiu-me compreender a importância da organização e coordenação em eventos desportivos escolares, evidenciando o papel fundamental do trabalho em equipa e da gestão eficiente de procedimentos logísticos para o bom funcionamento da atividade.

Contudo também fui a fase regional do corta-mato escolar, integrado no âmbito do Desporto Escolar. De um modo geral, esta atividade representou uma experiência particularmente enriquecedora para os alunos e também para mim enquanto docente estagiário. Para além da dimensão competitiva, o evento assumiu-se como uma oportunidade de aprendizagem significativa em contexto escolar.

A participação em iniciativas desta natureza desempenha um papel importante no desenvolvimento integral dos alunos, ao promover aprendizagem em diferentes áreas. A literatura evidencia que o envolvimento em atividades desportivas escolares contribui para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e comportamentais, promovendo valores como o espírito de equipa, o respeito pelas regras, a cooperação e a

capacidade de superação (Bailey, 2006; Holt et al., 2017). Segundo Bailey (2006), o desporto em contexto educativo não se limita ao desenvolvimento da aptidão física, assumindo igualmente um papel importante no desenvolvimento social e moral dos jovens, bem como no reforço do sentimento de pertença à comunidade escolar.

Adicionalmente, eventos como o corta-mato promovem o desenvolvimento da resiliência, da autodisciplina e da capacidade de lidar com desafios. Holt et al. (2017) defendem que programas desportivos estruturados e pedagogicamente orientados favorecem o desenvolvimento positivo dos jovens, sobretudo quando proporcionam experiências desafiantes, mas ajustadas às suas capacidades. De igual modo, Fraser-Thomas, Côté e Deakin (2005) referem que o desporto organizado, quando adequadamente enquadrado, pode constituir um contexto privilegiado para o desenvolvimento de competências transferíveis para outras dimensões da vida, como a responsabilidade, a persistência e o trabalho em equipa.

Do ponto de vista pessoal e profissional, esta experiência teve um impacto significativo no meu percurso enquanto docente estagiário. O contacto com outros docentes permitiu a partilha de práticas e estratégias de organização, contribuindo para o desenvolvimento da minha capacidade de planear, coordenar e intervir em eventos desta natureza.

6.2.2 Mega Sprint

O Projeto Mega Sprint, integrado no âmbito do Desporto Escolar, constitui uma iniciativa de continuidade que visa promover o atletismo em contexto escolar, proporcionando aos alunos experiências competitivas progressivas.

A minha participação teve início na fase de apuramento do agrupamento, realizada na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), precedida por uma fase de competição ao nível de turma, que permitiu a seleção dos alunos representantes. Esta organização em diferentes etapas possibilitou aos alunos compreender a lógica competitiva da modalidade e vivenciar um percurso semelhante ao contexto formal do atletismo.

A deslocação foi realizada de metro, promovendo a sensibilização para a utilização de transportes públicos e para a mobilidade sustentável, em articulação com a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. No local, os alunos participaram em diferentes provas de atletismo, dinamizadas em contexto estruturado e supervisionado, o que contribuiu para uma experiência mais próxima da realidade desportiva federada.

Na minha opinião, esta atividade revelou-se bastante positiva, não apenas pela componente competitiva, mas sobretudo pelo seu valor educativo. Considero que permitiu aos alunos desenvolver competências motoras, sociais e de superação pessoal, enquanto promoveu o contacto com contextos desportivos mais formais e motivadores.

6.2.3 Teatro Nacional São João

No âmbito das atividades promovidas pelo agrupamento, participei no acompanhamento dos alunos do 8.º ano à apresentação do espetáculo Falsas Histórias Verdadeiras: Uma Pina Colagem, realizado no Teatro Nacional São João. Esta iniciativa integrou-se numa estratégia de enriquecimento cultural dos alunos, proporcionando-lhes o contacto direto com uma manifestação artística de reconhecido valor educativo e cultural.

A deslocação até ao teatro foi efetuada a pé, envolvendo todos os alunos do 8.º ano. Foram definidos percursos distintos para a ida e para o regresso, permitindo que os alunos contactassem com diferentes espaços da cidade do Porto. Esta opção revelou-se particularmente enriquecedora, uma vez que promoveu uma maior aproximação dos alunos ao contexto urbano onde se inserem, estimulando a observação do património arquitetónico, cultural e social da cidade. Simultaneamente, favoreceu o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do respeito pelas normas de circulação em espaço público.

“A deslocação a pé permite melhorar a literacia urbana, ao nível da utilização do espaço público e do atravessamento de ruas.” (Reflexão Escrita da Vigésima Quarta Semana, março de 2026)

Relativamente ao espetáculo, este apresentou uma abordagem artística inspirada na obra de Manuel António Pina, caracterizada por uma estrutura não linear e pela combinação de diferentes narrativas, situações e linguagens cénicas. Ao longo da representação, foram exploradas temáticas relacionadas com a verdade, a imaginação, a construção da realidade e a importância da interpretação crítica dos acontecimentos. A utilização do humor, do absurdo e da expressão corporal contribuiu para captar a atenção dos alunos e estimular a sua capacidade de reflexão.

Do ponto de vista educativo, esta atividade permitiu aos alunos desenvolver competências de análise crítica, interpretação e apreciação artística, complementando as aprendizagens realizadas em contexto de sala de aula. Além disso, promoveu o contacto com diferentes formas de expressão cultural e incentivou uma participação ativa na vida cultural da comunidade.

A participação nesta atividade possibilitou-me compreender a importância das experiências educativas realizadas fora do contexto formal de ensino. Enquanto futuro docente, reconheço o valor destas iniciativas na promoção de uma formação mais abrangente dos alunos, contribuindo não apenas para o desenvolvimento académico, mas também para o crescimento cultural, social e pessoal dos mesmos.

6.2.4 Parque Oriental

No âmbito da disciplina de Ciências Naturais, participei numa atividade realizada no Parque Oriental do Porto, a convite do Diretor de Turma da turma com a qual lecionava. Esta iniciativa contou com o acompanhamento de duas guias pertencentes a uma associação ambiental, que orientaram os alunos ao longo da visita, promovendo uma abordagem educativa centrada na exploração do espaço natural.

Durante a atividade, os alunos tiveram a oportunidade de percorrer o parque e realizar diversos desafios propostos pela professora de Ciências Naturais, relacionados com os conteúdos abordados em contexto de sala de aula. Esta metodologia de trabalho revelou-se particularmente enriquecedora, uma vez que permitiu aos alunos contactar diretamente com o meio natural, observando e interpretando fenómenos no local, em vez de adotarem uma postura passiva, tradicionalmente associada ao ensino expositivo. Esta abordagem vai ao encontro de evidências que demonstram que a aprendizagem em ambientes exteriores promove maior motivação, envolvimento e compreensão conceptual dos alunos (Rickinson et al., 2004).

A experiência demonstrou-se pedagogicamente relevante, pois promoveu uma aprendizagem mais ativa, participativa e significativa. A interação direta com o meio envolvente, articulada com a resolução de tarefas, contribuiu para o desenvolvimento da curiosidade científica, da autonomia e da capacidade de observação dos alunos.

Numa perspetiva pessoal, considero que esta atividade evidenciou a importância de diversificar estratégias pedagógicas, através de experiências de aprendizagem desenvolvidas fora do contexto formal da sala de aula. A exploração do Parque Oriental, acompanhada por especialistas na área ambiental, permitiu enriquecer a compreensão dos conteúdos e reforçar a ligação entre a teoria e a prática, demonstrando o potencial das saídas de campo na promoção de aprendizagens mais sólidas e motivadoras.

6.2.5 CMIA e Canoagem

No que toca às atividades complementares desenvolvidas pela escola, participei na visita de estudo realizada com as turmas do 8.º ano a Vila do Conde. Esta iniciativa teve como principal objetivo proporcionar aos alunos experiências educativas diversificadas, promovendo aprendizagens em diferentes contextos e reforçando a articulação entre várias áreas do conhecimento.

A deslocação foi efetuada de metro, constituindo uma oportunidade para os alunos contactarem com os transportes públicos e desenvolverem competências de autonomia e cidadania. Para muitos alunos, esta experiência permitiu uma maior familiarização com um meio de transporte frequentemente utilizado na Área Metropolitana do Porto, contribuindo para a compreensão da sua importância na mobilidade quotidiana.

À chegada a Vila do Conde, os alunos deslocaram-se a pé até ao Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental (CMIA), onde participaram na atividade intitulada “Há mais algas no teu dia-a-dia do que imaginas!”. Esta sessão permitiu explorar a relevância das algas nos mais diversos contextos do quotidiano, desde a alimentação aos produtos farmacêuticos, cosméticos e de higiene pessoal. Para além da aquisição de novos conhecimentos científicos, a atividade promoveu a sensibilização para a preservação dos ecossistemas aquáticos e para a importância dos recursos naturais na vida humana.

Enquanto uma das turmas participava na atividade do CMIA, a outra permaneceu num espaço verde próximo, usufruindo de um período de convívio e lazer. Esta

organização revelou-se adequada, permitindo equilibrar os momentos de aprendizagem formal com períodos de descontração e socialização, contribuindo para o bem-estar dos alunos ao longo do dia.

Durante a tarde, após o almoço, as turmas participaram em duas atividades distintas: a visita à Nau Quinhentista e a prática de canoagem, alternando posteriormente entre ambas. A visita à embarcação proporcionou o contacto com aspetos relevantes da História de Portugal, permitindo compreender melhor o contexto das Descobertas e a importância da navegação na expansão marítima portuguesa. Por sua vez, a atividade de canoagem possibilitou aos alunos o contacto com uma modalidade desportiva pouco acessível no contexto escolar, promovendo o desenvolvimento de competências motoras, de cooperação e de adaptação ao meio aquático.

Esta visita assumiu um carácter marcadamente multidisciplinar, integrando conteúdos relacionados com as Ciências Naturais, a História e a Educação Física. Embora as diferentes áreas do conhecimento tenham sido abordadas em momentos distintos, a complementaridade das atividades contribuiu para uma experiência educativa mais rica e significativa, favorecendo aprendizagens contextualizadas e diversificadas.

Enquanto professor estagiário, considero que esta atividade evidenciou a importância das experiências educativas realizadas fora do contexto tradicional da sala de aula. O contacto direto com diferentes realidades, espaços e atividades permitiu aos alunos desenvolver conhecimentos, competências e atitudes dificilmente alcançáveis apenas através do ensino formal. Além disso, reforçou o papel da escola enquanto promotora de uma formação integral dos alunos, valorizando não só as aprendizagens académicas, mas também o desenvolvimento pessoal, social e cultural.

7. Evolução Constante

No decorrer do estágio, considero que houve uma evolução significativa na minha forma de planear e de dar as aulas de Educação Física, como por exemplo, comecei a reservar um momento final de reflexão pós-aula, incentivando os alunos a partilharem opiniões sobre o desempenho individual e coletivo, dificuldades sentidas e aspetos a melhorar. Para além disso, desenvolvi autoconfiança enquanto professor, antes sentia-me mais inseguro durante as aulas e tendia a seguir plano pois tinha o “medo” de falhar, contudo à medida que fui ganhando experiência e confiança nas minhas capacidades, comecei a sentir-me mais confortável para ousar mais na elaboração dos planos de aula, e consequentemente fiquei menos ríspido e áspero nas minhas intervenções, chegando agora a ser muito mais tranquilo e brincalhão com os alunos.

Estas mudanças surgiram principalmente por ter percebido que a confiança do professor influencia de forma significativa o ambiente da aula e o envolvimento dos alunos e à medida que demonstrava maior segurança na condução das atividades, os alunos também participavam de forma mais ativamente e as aulas decorriam de uma forma mais fluida e não tensa. No caso da minha turma, existiam dificuldades ao nível da

comunicação e do funcionamento enquanto grupo, por isso tornou-se essencial promover momentos em que os alunos pudessem comunicar entre si, criticar de forma construtiva, elogiar os colegas e também aprender a receber feedback. Constatei, tal como afirmaram Hattie e Timperley, o feedback é um dos fatores com maior impacto na aprendizagem, desde que seja claro, construtivo e orientado para a melhoria (Hattie & Timperley, 2007).

Apesar de ter aspetos onde evolui, reconheço que ainda existem aspetos em transição na minha prática pedagógica, nomeadamente oportunidade de feedback. Por exemplo, a intervenção durante os circuitos de aptidão física, vejo-me, por vezes, sintome com receio de interromper o aluno durante a execução dos exercícios, contudo tenho vindo a perceber que é preferível intervir e corrigir os movimentos do que permitir que os alunos executem incorretamente os exercícios, pois assim nunca aprendem como se faz e no fundo também não estão a exercitar, e em estudos como de Rosado e Mesquita (2011), o feedback pedagógico assume um papel essencial na melhoria da performance motora e na aprendizagem das competências em Educação Física, sendo importante que o professor intervenha de forma adequada e intencional.

Para complemento desta reflexão, na última aula, solicitei aos meus alunos uma atividade escrita, através de uma folha em branco, onde escrevessem um aspeto positivo e um aspeto que gostassem de ter mais nas aulas de Educação Física (Anexo 9). Esta estratégia teve como principal objetivo recolher feedback direto dos alunos, permitindo compreender a sua perceção relativamente ao processo de ensino-aprendizagem ao longo da unidade didática.

As respostas obtidas revelaram-se particularmente úteis para a reflexão da prática pedagógica, na medida em que permitiram identificar aspetos valorizados pelos alunos, bem como sugestões construtivas para futuras intervenções. Retirei destas reflexões que os alunos gostam muito de competição e que querem sempre mais e que gostam de ter alguma independência nas aulas, como fazerem de vez em quando eles as equipas. Este momento foi uma forma simples, mas eficaz de receber feedback dos alunos sem os mesmos percebessem, promovendo participação ativa dos alunos na análise do meu próprio percurso.

Além disso, esta recolha de opiniões contribuiu para reforçar a importância de uma prática pedagógica mais centrada no aluno, na qual o feedback é considerado um elemento essencial para a melhoria contínua do processo de ensino. Desta forma, esta estratégia permitiu avaliar o impacto das metodologias utilizadas e eu conseguir ajustar futuras abordagens pedagógicas.

8. Entre a Instrução Direta e a Aprendizagem Cooperativa: A coesão de grupo na percepção dos alunos

8.1 Resumo

O presente estudo teve como objetivo analisar o impacto da aplicação de diferentes modelos de ensino na percepção da coesão grupal dos alunos em contexto de Educação Física. Participaram 24 alunos de uma turma do 8.º ano de escolaridade, constituída. A recolha de dados foi realizada recorrendo à versão portuguesa do Youth Sport Environment Questionnaire para o contexto da Educação Física (YSEQ). O questionário foi aplicado em dois momentos distintos: após a implementação de uma Unidade Didática de Dança lecionada através do Modelo de Instrução Direta e após a aplicação do Modelo de Aprendizagem Cooperativa na segunda parte da Unidade Didática de Dança e na Unidade Didática de Judo. Os resultados evidenciaram uma melhoria da percepção global da coesão grupal após a implementação do Modelo de Aprendizagem Cooperativa, verificando-se um aumento da média global de 5,22 para 5,60 valores. A análise das dimensões do instrumento revelou uma evolução mais expressiva na Coesão pela Tarefa, que passou de 5,38 para 6,01 valores, enquanto a coesão social apresentou uma melhoria mais moderada, aumentando de 5,06 para 5,18 valores. Os resultados sugerem que a Aprendizagem Cooperativa pode constituir uma estratégia pedagógica eficaz para promover a coesão grupal, particularmente ao nível do trabalho colaborativo, do compromisso com objetivos comuns e da interação entre os alunos. Estes dados reforçam a importância da utilização de modelos pedagógicos centrados na participação ativa e na cooperação em contexto de Educação Física.

Palavras-chave: APRENDIZAGEM COOPERATIVA; COESÃO GRUPAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; INSTRUÇÃO DIRETA.

8.2 Abstract

The aim of this study was to analyse the impact of applying different teaching models on pupils' perception of group cohesion in a Physical Education context. Twenty-four pupils from an 8th-year class took part. Data were collected using the Portuguese version of the Youth Sport Environment Questionnaire for Physical Education (YSEQ). The questionnaire was administered on two separate occasions: following the implementation of a dance teaching unit delivered using the Direct Instruction Model, and following the application of the Cooperative Learning Model during the second part of the dance teaching unit and the judo teaching unit. The results showed an improvement in the overall perception of group cohesion following the implementation of the Cooperative Learning Model, with the overall average rising from 5.22 to 5.60. Analysis of the instrument's dimensions revealed a more significant improvement in Task Cohesion, which rose from 5.38 to 6.01, whilst social cohesion showed a more moderate improvement, increasing from 5.06 to 5.18. The results suggest that Cooperative Learning may constitute an effective pedagogical strategy for promoting group cohesion, particularly in terms of collaborative work, commitment to common goals and interaction amongst pupils. These findings underscore the importance of using teaching models centred on active participation and cooperation in the context of Physical Education.

Keywords: COOPERATIVE LEARNING; GROUP COHESION; PHYSICAL EDUCATION; DIRECT INSTRUCTION MODEL; YSEQ.

~

8.3 Introdução

A Educação Física desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, não apenas ao nível das competências motoras, mas também na promoção de competências sociais, emocionais e relacionais. Neste contexto, a forma como o processo de ensino-aprendizagem é organizado pode influenciar significativamente as interações entre os alunos, o clima de aula e a percepção de pertença ao grupo.

Entre os diversos modelos pedagógicos utilizados na Educação Física, o Modelo de Instrução Direta (MID) e o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) destacam-se por apresentarem características e objetivos distintos. O MID caracteriza-se por uma abordagem centrada no professor, que assume a responsabilidade pela organização das tarefas, demonstração dos conteúdos e controlo do processo de aprendizagem (Metzler, 2017). Por sua vez, a Aprendizagem Cooperativa coloca os alunos no centro do processo educativo, promovendo a colaboração, a interdependência positiva, a responsabilidade individual e a participação ativa dos elementos do grupo (Johnson & Johnson, 2009; Casey & Goodyear, 2015).

A literatura tem demonstrado que a Aprendizagem Cooperativa pode contribuir para o desenvolvimento de competências sociais, para o fortalecimento das relações interpessoais e para a melhoria do clima de aula (Gillies, 2016; Casey & Fernandez-Rio, 2019). Contudo, continua a ser relevante compreender de que forma diferentes modelos de ensino influenciam a percepção dos alunos relativamente à coesão grupal, particularmente no contexto da Educação Física (Fernandez-Rio et al., 2022).

A coesão grupal é entendida como um processo dinâmico que reflete o grau de união existente entre os membros de um grupo na prossecução de objetivos comuns e na satisfação das necessidades afetivas dos seus elementos (Carron et al., 1998; Eys & Brawley, 2018). Esta pode ser analisada através de duas dimensões principais: a coesão pela tarefa, relacionada com o compromisso coletivo e o trabalho conjunto, e a coesão social, associada às relações interpessoais e ao sentimento de pertença ao grupo (Eys et al., 2009; Eys & Brawley, 2018).

A realização deste estudo surgiu da observação de algumas dificuldades ao nível das relações interpessoais numa turma do 8.º ano de escolaridade, despertando o interesse em analisar de que forma diferentes modelos de ensino poderiam influenciar a dinâmica grupal e a percepção dos alunos relativamente à coesão de grupo.

Assim, a presente experiência pedagógica teve como objetivo analisar o impacto do MID do MAC na percepção da coesão grupal de alunos do 8º ano de escolaridade no contexto da Educação Física. Assim, procurou-se perceber se a implementação de uma abordagem centrada na cooperação e na responsabilidade partilhada poderia contribuir para o fortalecimento das relações entre os alunos e percepção dos alunos relativamente à coesão de grupo.

8.4 Enquadramento teórico

8.4.1 Modelo de Instrução direta vs Modelo de Aprendizagem Cooperativo

O MID é caracterizado por uma abordagem centrada no professor, que assume a responsabilidade pela organização das tarefas, demonstração dos conteúdos, gestão da aula e fornecimento de feedback aos alunos. Neste modelo, a aprendizagem ocorre de forma sequencial e estruturada, que privilegia a aquisição progressiva de competências através da demonstração, da prática orientada e da repetição das tarefas (Metzler, 2011). De acordo com Guzmán e Payá (2020), este modelo revela-se particularmente eficaz na aprendizagem de novas habilidades motoras e na organização eficiente do tempo de prática, permitindo ao professor um maior controlo sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Por sua vez, o MAC assenta numa perspetiva centrada no aluno, na qual a aprendizagem resulta da interação, da cooperação e da responsabilidade partilhada entre os elementos do grupo. Neste modelo, os alunos trabalham em pequenos grupos heterogéneos, assumindo papéis ativos na construção do conhecimento, ajudando-se mutuamente e responsabilizando-se tanto pela sua aprendizagem como pela dos colegas. A implementação deste modelo pressupõe a existência de interdependência positiva, responsabilidade individual, interação promotora, desenvolvimento de competências sociais e reflexão sobre o funcionamento do grupo (Guzmán & Payá, 2020). Diversos estudos demonstram que a Aprendizagem Cooperativa favorece a aprendizagem motora, e também o desenvolvimento de competências sociais, afetivas e cognitivas, promovendo a autonomia, a comunicação e o sentido de responsabilidade dos alunos (Velázquez Callado, 2018; Silva et al., 2021).

Embora apresentem pressupostos distintos, ambos os modelos possuem potencialidades relevantes no contexto da Educação Física. O MID mostra-se particularmente adequado quando o objetivo é a introdução de novos conteúdos técnicos ou a correção de padrões motores, permitindo uma intervenção mais direta e sistemática por parte do professor. Em contrapartida, o MAC revela-se especialmente eficaz na promoção da participação ativa dos alunos, da inclusão, da entreajuda e do desenvolvimento de competências sociais, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem. Neste sentido, a literatura evidencia que nenhum dos modelos deve ser considerado superior de forma isolada, sendo a sua eficácia dependente dos objetivos de aprendizagem, das características da turma e do contexto de ensino. Assim, a utilização articulada de ambos os modelos permitem responder de forma mais eficaz à diversidade de necessidades dos alunos, conciliando a aprendizagem técnica com o desenvolvimento pessoal e social (Guzmán & Payá, 2020; Gurvitch & Metzler, 2013).

8.5 Metodologia

8.5.1 Participantes e Contexto

Esta experiência pedagógica foi desenvolvida no âmbito do EP, durante o ano letivo 2025/2026, com uma turma do 8º ano de escolaridade, numa escola situada no distrito do Porto. A turma era constituída por 25 alunos, dos quais 14 eram do sexo feminino e os restantes 11 eram do sexo masculino. Dos 25 alunos, um não foi considerado por falta de assiduidade.

A intervenção decorreu no 3º período letivo, no contexto das UD de Dança e Judo, ao longo de 12 aulas, em aulas de 100 minutos e 50 minutos, sendo lecionadas com MID, na primeira parte da UD de Dança e o MAD, na UD de Judo e na segunda parte da dança.

8.5.2 Desenho da Intervenção

A intervenção pedagógica foi estruturada em duas fases distintas, correspondentes à implementação de dois modelos de ensino diferentes: o MID e o MAC. O principal objetivo consistiu em analisar o impacto de cada modelo na perceção da coesão grupal dos alunos em contexto de Educação Física.

Numa primeira fase, foi lecionada a Unidade Didática de Dança, que correspondeu a um total de 10 aulas, recorrendo ao MID. Durante esta etapa, os alunos foram organizados em grupos fixos de seis elementos, constituídos de forma heterogénea. Na formação dos grupos procurei garantir que cada grupo integrasse alunos que normalmente não trabalhavam em conjunto. No que concerne aos pares foram constituídos por um rapaz e uma rapariga, na procura de promover a interação entre diferentes elementos da turma. Esta divisão da UD de dança foi para conseguir equilibrar as aulas lecionadas com o MID e com o MAC. Após a conclusão da componente da Unidade Didática de Dança das danças tradicionais foi aplicado o questionário YSEQ, tendo como objetivo recolher dados relativos à sua perceção da coesão grupal naquele momento da intervenção.

A divisão da Unidade Didática de Dança entre os dois modelos de ensino teve como objetivo garantir uma maior equivalência entre os conteúdos abordados e o tempo de exposição dos alunos a cada modelo de ensino. Desta forma, procurou-se minimizar a influência da modalidade praticada nos resultados obtidos, permitindo que a comparação incidisse essencialmente sobre as características dos modelos de ensino implementados.

Após a conclusão da componente da Unidade Didática de Dança lecionada através do Modelo de Instrução Direta, foi aplicado o Youth Sport Environment Questionnaire (YSEQ), com o objetivo de recolher dados relativos à perceção dos alunos sobre a coesão grupal naquele momento da intervenção.

Numa segunda fase, foi implementado o MAC, com os mesmos grupos fixos da primeira fase, inicialmente na continuação da unidade de Dança, em 4 aulas em que realizaram apresentação de uma dança tradicional à escolha e, posteriormente, na Unidade Didática de Judo, com 6 aulas. Este modelo procurou promover a interdependência, a

responsabilidade individual e a cooperação entre os alunos ao longo das atividades desenvolvidas. No final da lecionação da UD, o questionário YSEQ foi novamente solicitado aos alunos o seu preenchimento.

Ao longo da intervenção foram utilizadas estratégias características da Aprendizagem Cooperativa, tais como a definição de objetivos comuns, a atribuição de papéis aos elementos dos grupos, a necessidade de ajuda mútua para a concretização das tarefas e momentos de reflexão sobre o funcionamento do grupo. O professor assumiu essencialmente um papel de facilitador da aprendizagem, promovendo a autonomia dos alunos e apoiando os grupos na resolução dos desafios apresentados.

No final da intervenção baseada no Modelo de Aprendizagem Cooperativa, o questionário YSEQ foi novamente aplicado aos alunos, permitindo comparar os resultados obtidos nos dois momentos de avaliação e analisar o impacto dos diferentes modelos de ensino na perceção da coesão grupal.

8.6 Procedimentos de Recolha dos Dados

Para a recolha de dados foi utilizado o questionário Portuguese Validation of The Youth Sport Environment Questionnaire for the Physical Education Context (YSEQ; Eys et al., 2009), adaptado e validado para o contexto da Educação Física em Português por Bessa et al. (2024). Este instrumento permite avaliar a perceção dos alunos relativamente à coesão de grupo.

O questionário é constituído por 14 itens distribuídos por duas dimensões: Coesão de Tarefa e Coesão Social. A dimensão Coesão de Tarefa avalia a perceção dos alunos relativamente ao compromisso com os objetivos do grupo, à colaboração entre colegas e ao trabalho desenvolvido em conjunto. Por sua vez, a dimensão Coesão Social procura avaliar a qualidade das relações interpessoais, o sentimento de pertença ao grupo e a proximidade entre os seus elementos.

As respostas são registadas através de uma escala de 9 pontos, variando entre 1 (Discordo Totalmente) e 9 (Concordo Totalmente), sendo que valores mais elevados refletem uma perceção mais positiva da coesão grupal.

8.7 Procedimentos de Análise dos Dados

Para o tratamento dos dados recorreu-se a procedimentos de análise de natureza quantitativa, especificamente a estatística descritiva básica. Todo o tratamento e organização dos dados foi realizado com recurso ao Microsoft Excel.

Numa primeira fase, procedeu-se à organização das respostas obtidas através do YSEQ, aplicado em dois momentos distintos da intervenção pedagógica. Posteriormente, foram calculadas as médias das respostas para cada um dos 14 itens do questionário e a diferença entre os dois momentos relativamente à coesão grupal.

De seguida, os itens foram agrupados de acordo com as duas dimensões propostas pelo instrumento: Coesão de Tarefa e Coesão Social.

Para a caracterização dos dados foram utilizadas medidas de estatística descritiva, nomeadamente a média aritmética, a moda e o desvio-padrão. A média permitiu identificar a tendência central das respostas dos participantes, a moda possibilitou determinar o valor mais frequentemente observado, o desvio-padrão permitiu analisar a dispersão das respostas em torno da média e os valores mínimo e máximo forneceram informação sobre a amplitude dos resultados obtidos.

Posteriormente, foi calculada a média global do questionário em cada momento de avaliação, permitindo obter uma visão geral da alteração da percepção da coesão grupal ao longo da intervenção. Os resultados foram organizados em tabelas, facilitando a comparação entre os dois momentos de recolha de dados.

A interpretação dos resultados baseou-se na comparação das médias obtidas nos diferentes momentos de avaliação, procurando identificar tendências de evolução na percepção dos alunos relativamente à coesão grupal e às suas dimensões constituintes

8.8 Resultados

Os resultados estão organizados em duas seções, inicialmente são apresentados os resultados relativos a cada item do questionário, permitindo identificar as principais variações observadas nas respostas dos alunos (Tabela 1). Posteriormente, são analisadas as duas dimensões do instrumento, a Coesão de Tarefa e a Coesão Social, bem como os valores globais obtidos, de forma a proporcionar uma compreensão mais abrangente do impacto dos modelos de ensino utilizados.

Tabela 2-Média e Moda de cada item do YSEQ (MID vs MAC).

Item	MID (1.º momento)	Moda	MAC (2.º momento)	Moda	Diferença
1. Todos nós partilhamos do mesmo compromisso com os objetivos da nossa equipa.	5,88	7	6,42	7 e 9	+0,54
2. Eu convido os meus colegas de equipa para fazer atividades de lazer comigo.	4,50	5	4,92	1	+0,42
3. Alguns dos meus melhores amigos estão nesta equipa.	4,79	1	5,88	9	+1,09
4. Eu gosto da forma como nós trabalhamos juntos enquanto equipa.	5,25	6 e 7	6,21	5,7 e 9	+0,96
5. Nós passamos tempo uns com os outros sempre que possível quando não estamos nas aulas de EF.	5,08	5	4,67	1	-0,41
6. Como equipa, nós somos unidos.	5,08	7	5,62	7	+0,54
7. Eu contacto frequentemente com os meus colegas de equipa.	5,33	9	4,88	5	-0,45
8. Esta equipa dá-me oportunidades suficientes para melhorar o meu desempenho.	5,42	4 e 7	6,00	7	+0,58
9. Eu passo tempo com os meus colegas fora das aulas de EF.	5,42	8	5,29	6	-0,13

Item	MID (1.º momento)	Moda	MAC (2.º momento)	Moda	Diferença
10. Eu irei manter contacto com os meus colegas após o final do ano.	5,46	5 e 9	5,50	9	+0,04
11. Eu estou satisfeito com a vontade de ganhar da minha equipa.	6,12	8	6,71	9	+0,59
12. Nós mantemo-nos juntos a fazer atividades fora da aula de EF.	4,83	3	5,17	1,5 e 9	+0,34
13. A minha forma de jogar é semelhante à dos meus companheiros de equipa.	4,96	3 e 6	5,29	6	+0,33
14. Nós gostamos da forma como trabalhamos juntos enquanto equipa.	4,96	7	5,83	8	+0,87

A Tabela 1 apresenta as médias e a moda obtidas em cada um dos 14 itens de YSEQ nos dois momentos de avaliação. De um modo geral, observa-se uma tendência de melhoria na maioria dos itens após a implementação do MAC. Os aumentos mais expressivos verificam-se nos itens relacionados com a qualidade do trabalho em equipa e com a proximidade entre os colegas, destacando-se os itens “Alguns dos meus amigos estão nesta equipa”, “Eu gosto da forma como nós trabalhamos juntos enquanto equipa” e “Nós gostamos da forma como trabalhamos juntos enquanto equipa”. Por outro lado, alguns itens relacionados com o contacto entre colegas fora do contexto escolar apresentam ligeiras diminuições, embora sem comprometer a tendência global de melhoria observada.

As tabelas 2 e 3 são apresentadas as médias das respostas obtidas em cada momento de avaliação.

Tabela 3-Médias Globais.

Modelo	Média Global
Modelo de Instrução Direta (MID)	5,22
Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC)	5,60
Diferença	+0,38

A tabela 2 apresenta a média global obtida em cada um dos modelos de ensino analisados. Verifica-se que o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) registou uma média global de 5,60, superior à observada no Modelo de Instrução Direta (MID), que foi de 5,22. A diferença entre os dois modelos é de +0,38 pontos, indicando um desempenho global mais favorável do MAC.

Tabela 4-Estatística descritiva (Média e DP).

Dimensão	MID (1.º momento)	DP	MAC (2.º momento)	DP	Diferença
Coesão de Tarefa	5,38	2,26	6,01	2,39	+0,63
Coesão Social	5,06	2,83	5,18	2,99	+0,12
Média Global	5,22	2,56	5,60	2,73	+0,38

A Tabela 3 apresenta os valores de estatística descritiva referentes às duas dimensões do YSEQ e à pontuação global do questionário. Os resultados evidenciam um aumento das médias entre o primeiro e o segundo momento de avaliação, particularmente na dimensão coesão de tarefa. Os valores dos desvios-padrão mantiveram-se relativamente estáveis, sugerindo uma dispersão semelhantes das respostas dos participantes nos dois momentos analisados

8.9 Discussão dos resultados

O presente estudo teve como objetivo analisar o impacto da aplicação de diferentes modelos de ensino na percepção da coesão grupal dos alunos em contexto de Educação Física. A literatura recente sublinha que a coesão grupal se divide em duas dimensões complementares: a coesão de tarefa, associada ao compromisso com objetivos comuns e ao trabalho conjunto, e a coesão social, relacionada com as relações interpessoais e o sentimento de pertença ao grupo (Fernandez-Rio et al., 2022; Eys & Brawley, 2018).

Os resultados obtidos evidenciam uma melhoria global da percepção da coesão grupal após a implementação do MAC. A média global do questionário aumentou de 5,22 valores, após a Unidade Didática lecionada através do MID, para 5,60 valores após a intervenção baseada na Aprendizagem Cooperativa, correspondendo a um aumento de aproximadamente 7,2%. Este resultado é consistente com a literatura que aponta a Aprendizagem Cooperativa como uma abordagem pedagógica particularmente favorável à promoção de interdependência positiva, responsabilidade individual, interação promotora e competências sociais (Gillies, 2016; Johnson & Johnson, 2009). Em contexto de Educação Física, revisões da literatura têm igualmente mostrado que este modelo pode contribuir para o desenvolvimento de resultados sociais e afetivos, incluindo o sentimento de pertença e a qualidade das relações entre pares (Casey & Goodyear, 2015; Dyson et al., 2004).

A análise das dimensões do instrumento revela que a evolução mais substantiva ocorreu na Coesão de Tarefa. A média passou de 5,38 para 6,01 valores, representando um aumento de cerca de 11,7%. Este resultado sugere que os alunos desenvolveram uma percepção mais positiva relativamente ao trabalho realizado em grupo, ao compromisso com os objetivos comuns e à capacidade de colaboração entre os colegas da turma. Tal

padrão é coerente com os pressupostos da teoria da interdependência social, segundo a qual a estrutura cooperativa das tarefas favorece a percepção de que o sucesso individual depende do sucesso do grupo (Johnson & Johnson, 2009). Além disso, estudos em Educação Física têm indicado que a Aprendizagem Cooperativa tende a produzir efeitos particularmente fortes na dimensão de tarefa, uma vez que as atividades são organizadas em torno de metas partilhadas, papéis definidos e responsabilidade mútua (Casey & Goodyear, 2015; Dyson et al., 2004).

Por sua vez, a Coesão Social registou uma evolução mais reduzida, passando de 5,06 para 5,18 valores, o que corresponde a um aumento de aproximadamente 2,4%. Embora menos expressiva, esta melhoria sugere uma tendência positiva ao nível das relações interpessoais entre os alunos. O menor aumento desta alteração poderá estar relacionado com o facto de as relações de amizade e proximidade social se desenvolverem de forma mais gradual e dependerem, em parte, de fatores externos ao contexto das aulas de Educação Física e no caso da turma questionada terem problemas de relação entre turma. A literatura tem mostrado que, embora a Aprendizagem Cooperativa possa favorecer a interação e o apoio entre pares, as mudanças na dimensão social tendem a exigir intervenções mais prolongadas e consistentes para se tornarem mais evidentes (Gillies, 2016; Johnson & Johnson, 2009).

A análise individual dos itens reforça esta análise. Os maiores aumentos verificaram-se nos itens relacionados com a qualidade do trabalho em equipa e com o sentimento de proximidade entre os colegas. Destacam-se particularmente os itens “Alguns dos meus melhores amigos estão nesta equipa”, “Eu gosto da forma como nós trabalhamos juntos enquanto equipa” e “Nós gostamos da forma como trabalhamos juntos enquanto equipa”. Estes resultados sugerem que a experiência proporcionada pela Aprendizagem Cooperativa poderá ter favorecido o desenvolvimento de relações mais positivas entre os alunos e uma percepção mais favorável da dinâmica de grupo. Tal padrão é coerente com os estudos sobre as estruturas de meta cooperativas, onde a interdependência de recursos e papéis favorece a percepção de que o sucesso coletivo potencia o sucesso individual (Barki et al., 2024).

Importa igualmente referir que, apesar da evolução global positiva, alguns itens associados ao contacto entre colegas fora do contexto escolar apresentaram ligeiras diminuições; “Eu passo tempo com os meus colegas fora das aulas de EF” e “Nós passamos tempo uns com os outros sempre que possível quando não estamos nas aulas de EF.”. No entanto, estas diferenças foram reduzidas e não comprometeram a tendência geral de melhoria observada nos resultados globais e nas duas dimensões avaliadas. Este resultado é explicado pelo facto de a coesão social fora da escola envolver rotinas de socialização que saem fora do controlo do ecossistema da aula, tornando-as menos permeáveis a programas pedagógicos de curta duração (Eys & Brawley, 2018; Mastrogiannis et al., 2023).

Os dados obtidos vão ao encontro à literatura científica recente, que continua a validar este modelo de ensino como uma das estratégias mais eficazes para promover a

inclusão, a participação ativa e o espírito de equipa em contexto educativo (Casey & Fernandez-Rio, 2019; Rivera-Pérez et al., 2021).

8.10 Limitações

Apesar que, de forma geral, os resultados obtidos permitem considerar que a implementação do Modelo de Aprendizagem Cooperativa contribuiu positivamente para o desenvolvimento da coesão grupal dos alunos, especialmente na dimensão relacionada com a realização de tarefas e objetivos comuns. Os resultados devem ser interpretados com alguma cautela devido ao número reduzido de participantes, à inexistência de um grupo de controlo e a utilização de diferentes Unidades Didáticas ao longo da intervenção poderá ter influenciado parcialmente as perceções dos alunos relativamente à coesão do grupo, uma vez que foram dois desportos individuais, também o tempo reduzido e o facto das unidades terem sido sequenciais e a primeira pode ter influenciado a perceção dos alunos após as duas Unidades Didáticas. Futuras investigações nesta área deverão recorrer a amostras mais alargadas, desenhos experimentais longitudinais com períodos de intervenção alargados e análises estatísticas inferenciais (como modelos mistos) para aprofundar o real impacto dos modelos pedagógicos na coesão grupal em Educação Física.

8.11 Conclusões

Estes resultados sugerem que a Aprendizagem Cooperativa constituiu uma estratégia pedagógica eficaz para promover a coesão grupal. A organização das atividades em torno de objetivos partilhados, a responsabilização dos alunos e a necessidade de cooperação constante parecem ter contribuído para o fortalecimento das relações de trabalho e para uma maior união do grupo. Embora os efeitos observados ao nível da Coesão Social tenham sido menos expressivos, verificou-se igualmente uma evolução positiva nesta dimensão, demonstrando o potencial deste modelo para favorecer as relações interpessoais entre os alunos.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados reforçam a importância da utilização de modelos centrados no aluno e na participação ativa, destacando a Aprendizagem Cooperativa como uma abordagem capaz de promover não apenas aprendizagens motoras, mas também competências sociais e relacionais fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos. Neste sentido, a Educação Física assume um papel privilegiado na criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam a inclusão, a colaboração e o sentimento de pertença ao grupo.

8.12 Referências bibliográficas

Barki, M., et al. (2024). Interdependência positiva e o desenvolvimento de competências sociais no contexto escolar. *Revista de Psicologia e Educação*, 19(1), 45–58.

Bessa, C., da Silva, S., Farias, C., & Mesquita, I. (2024). Portuguese validation of the Youth Sport Environment Questionnaire (YSEQ) for the physical education context. *Education Sciences*, 14(12), Article 1276. <https://doi.org/10.3390/educsci14121276>

Carron, A. V., Brawley, L. R., & Widmeyer, W. N. (1998). *The measurement of cohesiveness in sport groups*. In J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 213–226). Fitness Information Technology.

Casey, A., & Fernandez-Rio, J. (2019). Cooperative learning in physical education and physical activity: A systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(2), 177–189. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1561832>

Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A systematic review. *Quest*, 67(1), 56–72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>

Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Theoretical and pedagogical connections for Cooperative Learning, Teaching Games for Understanding, and Sport Education. *Quest*, 56(2), 226–240. <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823>

Eys, M. A., & Brawley, L. R. (2018). Reflections on cohesion research with sport and exercise groups. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1381140>

Eys, M., Loughhead, T., Bray, S. R., & Carron, A. V. (2009). Development of a cohesion questionnaire for youth sport teams. *Journal of Sports Sciences*, 27(3), 247–254. <https://doi.org/10.1080/02640410802509159>

Fernandez-Rio, J., Rivera-Pérez, S., & Iglesias-Soler, E. (2022). Effects of cooperative learning on students' team cohesion, classroom climate, and social skills in physical education. *European Physical Education Review*, 28(4), 890–906. <https://doi.org/10.1177/1356336X221098741>

Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>

Goodyear, V. A., & Dudley, D. (2020). "I'm a team with everyone": Reconceptualizing social and emotional learning outcomes in physical education through cooperative learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(4), 385–399. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1741536>

Guzmán, J. F., & Payá, E. (2020). *Direct instruction vs. cooperative learning in physical education: Effects on student learning, behaviors, and subjective experience*. *Sustainability*, 12(12), 4893. <https://doi.org/10.3390/su12124893>

- Gurvitch, R., & Metzler, M. (2013). Aligning learning activities with instructional models. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 30–37. <https://doi.org/10.1080/07303084.2013.767719>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Mastrogiannis, I., Antoniou, P., & Kasimatis, K. (2023). Social cohesion and peer interactions out of school: The limits of short-term cooperative learning interventions. *Journal of Physical Education and Sport*, 23(5), 1120–1129. <https://doi.org/10.7752/jpes.2023.05138>
- Melero-Cañas, D., Morales-Baños, J., & Manzano-Sánchez, D. (2023). Psychological impacts of cooperative learning in school physical education: A focus on task cohesion and peer relationships. *Retos*, 49, 321–330. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.97421>
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional models in physical education* (3rd ed.). Routledge.
- Rivera-Pérez, S., Fernandez-Rio, J., & Gallego, D. (2021). Effects of cooperative learning on physical education students' development: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), Article 1856. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041856>
- Silva, R., Farias, C., Moreno, M. P., & Mesquita, I. (2021). Modelos centrados no aluno em Educação Física: Diretrizes pedagógicas e tendências de pesquisa. *Retos*, 42, 687–697. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86469>
- Velázquez Callado, C. (2018). El aprendizaje cooperativo en educación física: Planteamientos teóricos y puesta en práctica. *Acciónmotriz*, 20, 7–16.

9. Considerações finais

Concluir este Relatório de EP representa muito mais do que finalizar um documento académico. Significa olhar para trás, reconhecer o percurso realizado e compreender a transformação que ocorreu ao longo deste ano letivo. O estágio constituiu um processo contínuo de aprendizagem, marcado por desafios, dúvidas, conquistas e inúmeras oportunidades de reflexão, que contribuíram decisivamente para a construção da minha identidade enquanto professor de Educação Física.

No início deste percurso, entrei na escola com entusiasmo, mas também com inúmeras incertezas. As expectativas que trazia eram influenciadas pelas minhas experiências enquanto aluno, atleta e treinador, acreditando que um bom professor deveria ser exigente, organizado e competente na transmissão dos conteúdos. Embora estas características continuem a fazer parte daquilo que considero importante na docência, rapidamente percebi que, por si só, não são suficientes para responder à complexidade da realidade escolar.

A diversidade existente nas turmas, as diferentes motivações dos alunos, os desafios relacionais e a necessidade constante de adaptação demonstraram-me que ensinar vai muito além da preparação técnica das aulas. Ser professor implica compreender os alunos, criar relações de confiança, tomar decisões fundamentadas e refletir continuamente sobre a própria prática.

Ao longo do estágio, fui reconstruindo muitas das concepções que possuía sobre o ensino da Educação Física. A experiência vivida permitiu-me compreender que a aprendizagem é mais significativa quando o aluno assume um papel ativo no seu próprio processo de aprendizagem. Esta mudança de paradigma refletiu-se nas opções pedagógicas que fui adotando, privilegiando modelos de ensino centrados no aluno, como a Aprendizagem Cooperativa e o Ensino dos Jogos para a Compreensão, procurando criar ambientes de aprendizagem mais participativos, inclusivos e motivadores.

Também a concepção de Educação Física evoluiu significativamente. Passei a compreender que o verdadeiro sucesso da disciplina não se mede apenas pelo domínio técnico das modalidades, mas sobretudo pela qualidade das experiências proporcionadas aos alunos. Procurar que cada aula fosse significativa, promover a cooperação, desenvolver a autonomia, estimular a reflexão e contribuir para o desenvolvimento da literacia física passaram a constituir princípios orientadores da minha intervenção pedagógica.

Paralelamente, a participação nas diferentes dimensões da vida escolar, o trabalho colaborativo desenvolvido com o núcleo de estágio, a orientação da professora cooperante e da professora orientadora e o contacto permanente com a investigação permitiram-me desenvolver competências que ultrapassam o contexto da aula. Aprendi a planificar de forma mais consciente, a avaliar com maior intencionalidade, a gerir melhor as relações pedagógicas e, sobretudo, a utilizar a reflexão como instrumento indispensável de desenvolvimento profissional.

Hoje termino este estágio com a consciência de que ainda tenho muito para aprender, mas também com a certeza de que possuo bases sólidas para iniciar a profissão docente. O professor que conclui este percurso é diferente daquele que iniciou o ano letivo. Mais do que dominar conteúdos ou estratégias de ensino, desenvolvi uma forma diferente de compreender a Educação Física e o papel do professor na formação dos alunos.

Levo comigo a convicção de que ensinar é criar oportunidades para que cada aluno encontre significado nas suas aprendizagens, desenvolva autonomia, construa relações positivas e adquira competências que o acompanhem ao longo da vida. Pretendo continuar a ser um professor exigente, mas simultaneamente próximo, reflexivo e capaz de adaptar a sua prática às necessidades de cada contexto e de cada aluno.

Este relatório não representa um ponto final, mas sim o início de um novo percurso. A profissão docente exige aprendizagem permanente, capacidade de inovação e disponibilidade para questionar continuamente a própria prática. Assim, assumo o compromisso de continuar a investir na minha formação, procurando fundamentar as minhas decisões na evidência científica, na reflexão crítica e na experiência profissional.

Se no início do estágio procurava descobrir que professor queria ser, hoje termino este percurso consciente de que essa identidade continuará a construir-se ao longo de toda a minha carreira. Contudo, levo uma certeza que se consolidou ao longo deste ano: quero ser um professor capaz de marcar positivamente os meus alunos, proporcionando-lhes experiências significativas que os motivem a permanecer fisicamente ativos, a cooperar com os outros e a reconhecer na Educação Física um espaço privilegiado para o seu desenvolvimento integral.

10. Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (2005). *Developing inclusive education systems: What are the levers for change?* *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
<https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-3>
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos numa escola reflexiva* (7.a ed.). Cortez Editora.
- Bailey, R. (2006). *Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes.* *Journal of School Health*, 76(8), 397–401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Batista, M. (2022). *Estratégias para a diminuição da ansiedade nas aulas de Educação Física.* [Citado em: cite: 183].
- 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>
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). *A model for the teaching of games in secondary schools.* *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* Paz e Terra.
- Bergey, B. W., & Ranellucci, J. (2025). *How early pedagogical experiences relate to teachers' career motivations.* *Teaching and Teacher Education*, 153, 104808.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104808>
- Blázquez Sánchez, D. (2017). *Cómo evaluar bien en educación física: Enfoques y modelos actuales.* INDE.
- Caeiro, C. (2011). *Organização curricular e aptidão física em alunos do ensino secundário (Dissertação de mestrado).* Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Can, S., & Deniz, S. (2019). *Motives of pre-service classroom teachers for sports activity participation.* *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(4), 151–166. <https://doi.org/10.29329/epasr.2019.220.9>
- Casey, A., & Kirk, D. (2021). *Models-based practice in physical education.* Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior.* *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dyson, B., & Casey, A. (Eds.). (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction.* Routledge.

- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. A. (2004). *Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations*. *Quest*, 56(2), 226–240. <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823>
- Fletcher, T., & Ni Chróinín, D. (2022). *Pedagogical principles that support meaningful physical education*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 481–495. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1884672>
- Fraser-Thomas, J., Côté, J., & Deakin, J. (2005). *Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development*. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(1), 19–40. <https://doi.org/10.1080/1740898042000334890>
- Godoi, M., Moreira, E. C., Pessula, P., Graça, A., Fletcher, T., & Batista, P. (2026). *How meaningful physical education is represented in curriculum and interpreted by teacher educators in Portuguese-speaking countries*. *European Physical Education Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/1356336X261417146>
- Goudas, M., & Magotsiou, E. (2009). *The effects of a cooperative learning program on students' social skills and attitudes*. *European Physical Education Review*, 15(2), 239–256.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2015). *A competência no jogo: O que é e como se ensina*. Em F. Carreiro da Costa & J. Diniz (Eds.), *A formação e o desenvolvimento profissional do professor de Educação Física* (pp. 115–144). FMH Edições.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2015). *Aprender a ensinar através do jogo*. [Citado em: cite: 36, 64, 152].
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar*. FADEUP. [Citado em: cite: 42].
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hastie, P. A., de Ojeda, D. M., & Luquin, A. C. (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>
- Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., MacDonald, D., Strachan, L., & Tamminen, K. A. (2017). *A grounded theory of positive youth development through sport*. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 1–49. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2016.1180704>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning*. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Kirk, D. (2020). *Precarity, equity and the future of physical education*. Routledge.

- Mesquita, I., Farias, C., & Batista, P. (2021). *A formação de professores em Educação Física: Desafios e perspectivas na articulação entre a universidade e a escola*. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 21(S1), 45-58.
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Routledge.
- Pedro, D. (2010). *O planeamento plurianual em Educação Física: Estudo multicaso em escolas do ensino básico e secundário* (Dissertação de mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. National Foundation for Educational Research and King's College London.
- Rink, J. E. (2013). *Teaching physical education for learning* (7.a ed.). McGraw-Hill.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). *Teacher-student relationships and students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach*. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
<https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rosenshine, B. (1986). *Synthesis of research on explicit teaching*. *Educational Leadership*, 43(7), 60–69.
- Rosado, A. (s.d.). *Planeamento da Educação Física: Modelos de lecionação*. Documento de apoio pedagógico.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Santos, L., & Santos, M. (2021). *Avaliação formativa e autorregulação das aprendizagens: Práticas para a sala de aula*. Editora Texto Didático.
- SHAPE America. (2014). *National standards & grade-level outcomes for K–12 physical education*. Human Kinetics.
- Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2008). *Motor learning and performance: A situation-based learning approach* (4.a ed.). Human Kinetics.
- Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2019). *Motor learning and performance: From principles to application* (6th ed.). Human Kinetics.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Siedentop, D., & Eldar, E. (1989). *Expertise, experience, and effectiveness*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(3), 254–260. <https://doi.org/10.1123/jtpe.8.3.254>
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2020). *Complete guide to sport education* (3rd ed.). Human Kinetics.

UNESCO. (2015). *Quality physical education (QPE): Guidelines for policy-makers*. UNESCO.

Xavier, M. (2019). *A avaliação em Educação Física escolar: Do rendimento à inclusão*. Editora Appris.

Whitehead, M. (2010). *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse*. Routledge.

Zabalza, M. A. (2004). *Diários de aula: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Editora.

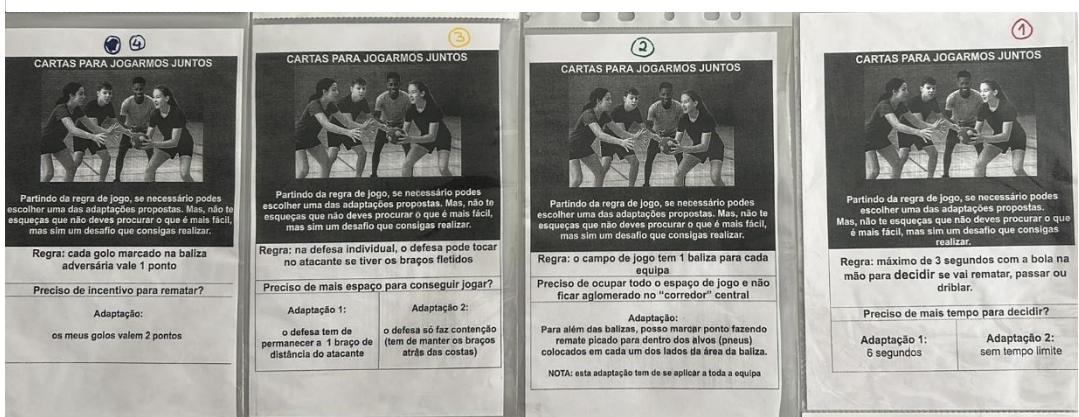
Zeichner, K. M. (2008). *Uma análise crítica da reflexão sobre a prática na formação inicial de professores*. *Educação & Sociedade*, 29(103), 535–554.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>

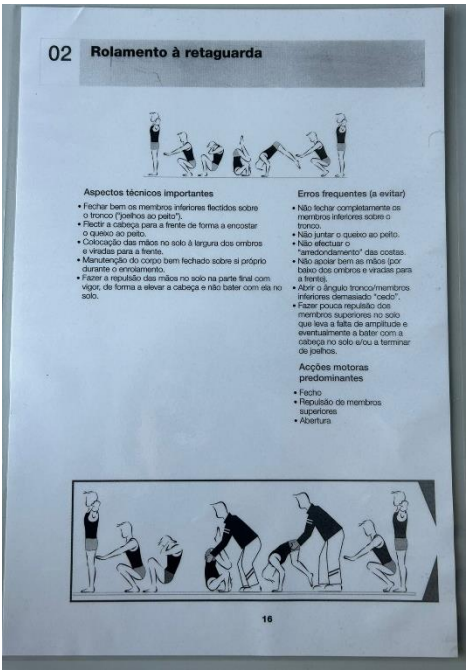
Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2014). *Reflective teaching: An introduction (2nd ed.)*. Routledge.

Anexos

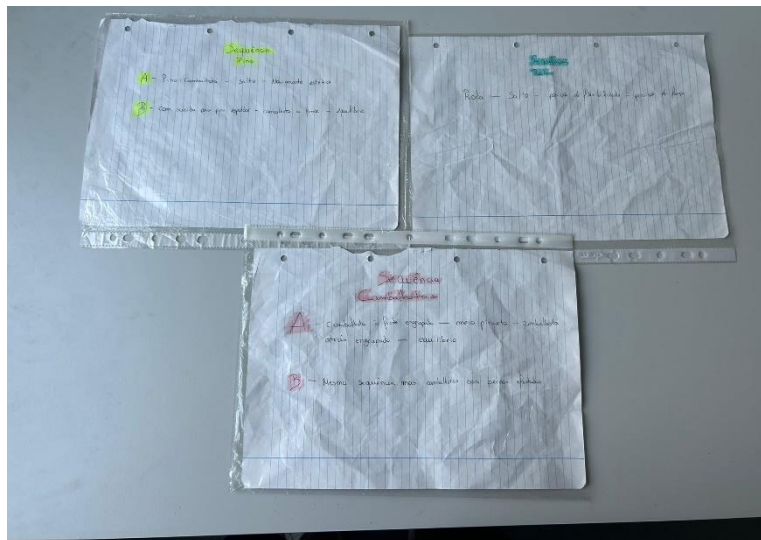
Anexo 1- Cartas Para Jogarmos Juntos-Andebol



Anexo 2- Exemplo de Folha De Como Se Realizava o Exercício



Anexo 3- Sequências Para Os Alunos Realizarem



Anexo 4- Ficha de Avaliação e Heteroavaliação

Ginástica de Solo - Tarefa 8º ano

Grupo:

Aluno	NP
1	25
2	14
3	19
4	1
5	

Sequência Gimnástica

Aluno 1:

Pino, Vela, Pommel Horse e outros, Roda, vitiço

Aluno 2:

Pino espalhar → roda → salto meia volta → cambalhota a frente → salto meia volta → avião

Aluno 3:

Pino com saída de rotação → salto → elemento de equilíbrio → elemento de flexibilidade → elemento de rotação

Aluno 4:

Relaxamento → salto → Pino → espargato → Relaxamento a retaguarda

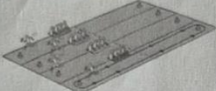
Aluno 5:

Nome	Seq 1			Seq 2			Seq 3			Seq 4		
	JA	JT	S	JA	JT	S	JA	JT	S	JA	JT	S
1. Ruan	-	-	3	-	-	1	-	-	2	-	-	-
2. Kamila	-	2	-	-	-	-	-	3	-	-	1	-
3. Tenessa	3	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2
4. Alzira	-	-	-	1	-	2	-	-	2	-	-	-
5.												

Nota: Artística: JT = Juiz técnica: S = cumprimento sequência

Atletismo - Torneio inter-turma - 8º ano | fevereiro de 2026

Nome dos elementos do grupo: _____ Ano/Turma: _____

Prova	1ª tent.	2ª tent.	3ª tent.	4ª tent.	Result. Melhor Resultado
Estafeta 	49,22				49,22
"Vai e Vem" 40m 		10,65 7,34 6,66 6,42 6,88 7,84			6,42
Lançamento do peso 1 - o peso tem de chegar à relva, se não perdem os pontos todos 2 - escrever a cor do sinalizador onde iniciou o lançamento 3 - a cada cor corresponde uma pontuação 		- branco - branco - azul - amarelo - azul - azul	- amarelo - azul - amarelo - amarelo - amarelo - amarelo	amarelo azul amarelo amarelo amarelo amarelo	soma de todos os resultados 0 3 6 8 6 7
Penta - salto sem balanço, partindo com os pés paralelos. 					soma de todos os resultados
Lançamento do vortex  					

A resposta às seguintes questões devem refletir o trabalho realizado por todos os elementos do grupo.

1. Todos realizamos as tarefas propostas? sim | nem todos | não
2. Todos estivemos concentrados e focados nas tarefas propostas? sim | nem todos | não
3. Todos apoiamos e incentivamos os colegas de grupo? sim | nem todos | não

Classificação Final (a entregar pelo professor na próxima aula): _____

Anexo 6- Ficha de Explicação de Aptidão Física

Aptidão Física: Estar em boa forma física é ter “a capacidade de realizar tarefas diárias com vigor e atenção, sem fadiga excessiva e com energia suficiente para desfrutar de atividades de lazer e lidar com emergências imprevistas.” (Caspersen, 1985)

Testes	Capacidade Motora	Aptidão
Vaivém	Resistência	aeróbia
Abdominais	Força	Média
Flexões		Superior
Impulsão Horizontal		Inferior
Senta e alcança	Flexibilidade	
40 m	Velocidade	
Peso e Altura IMC= peso (kg) / altura² (m)		Composição corporal

Aptidão Física

=

aptidão aeróbia

+

aptidão neuromuscular

+

composição corporal

Anexo 7- Ficha de Avaliação dos Conhecimentos

TAREFA 2: desenvolvimento das capacidades motoras

Nomes _____
e _____
Números _____ e _____ do _____

Espaço do Professor: 22/25 - Apurados _____ - 25/25
- 20/25

As diferentes capacidades físicas (ou capacidades motoras) permitem que realizes os movimentos fundamentais, do teu dia a dia, e os movimentos mais complexos das diferentes atividades desportivas. Tradicionalmente, as capacidades físicas são apresentadas como condicionais ou coordenativas. Contudo, ambas **atuam coordenadamente**, podendo existir uma solicitação preferencial de ordem condicional ou coordenativa. Retira uma carta, lê com atenção a definição da capacidade motora e, em conjunto com o teu colega, responde às seguintes questões:

1 - Proposta de exercício para desenvolvimento da capacidade motora Resistência

1.1. Escreve o nome do exercício escolhido: Salto a corda, Alcinhas e mountain
corda climbs

1.2. Indica os materiais que necessários para realizar o exercício proposto

1.3. Desenha o exercício e descreve a sua execução técnica

1.4. Escreve dois aspetos essenciais que deves ter em conta para realizar o exercício em segurança

A respiração controlada e executar de forma eficaz

com refúcio e
focando nos os cotovelos
nas orelhas

Levar o joelho ao
peito de forma rápida

Abir e fechar os
braços ao saltar

Anexo 8- Ficha de Registo de Aptidão Física

Estudo da aula, organize-me a sublinhar

FICHA DE REGISTO DOS TESTES FIT ESCOLA | REFLEXÃO SOBRE OS RESULTADOS DO GRUPO | TABELAS DE REFERÊNCIA

FitEscola	PESO 1º P	PESO 2º P	PESO 3º P	ALTURA 1º P	ALTURA 2º P	ALTURA 3º P	VAI VEM 1º P	VAI VEM 2º P	VAI VEM 3º P	ABDOMINIAIS 1º P	ABDOMINIAIS 2º P	ABDOMINIAIS 3º P	Flexões 1º P	Flexões 2º P	Flexões 3º P	IMP. Horizontal 1º P	IMP. Horizontal 2º P	IMP. Horizontal 3º P	Flexão de Braço 1º P	Flexão de Braço 2º P	Flexão de Braço 3º P	Flexão de Braço 1º P	Flexão de Braço 2º P	Flexão de Braço 3º P	Flexão de Braço 1º P	Flexão de Braço 2º P	Flexão de Braço 3º P
TURMA: 8º E																											
Nomes (respeitar a ordem da pauta dentro do grupo)																											
	50	51,6		165	165		31			75			22	18		190	180		31	39		46	48				
	53	51,5	55	161	161	161	20	65	27	30	28	20	4	10	10	225	195	206	38	34	32	29	30	32			
	53		56	163		163	22	28	28	20	22	23	4	14	153		158	34	37					37	36		
	47			167			20			20			4		180			30	26								
	45,4			157	158		20			21	22		2	7	143	165		24	28	35	32						
							27																				

Tendo em conta os resultados obtidos e os valores de referência para a vossa idade e género (ver tabelas Fitescola) façam um breve balanço, referindo: os pontos fortes do grupo; os pontos fracos e estratégias para melhorar. No 2º período devem também reflectir sobre a estratégia definida classificando-a de EFICAZ ou PARCIALMENTE EFICAZ ou POUCO EFICAZ. Após essa reflexão, ainda podem alterar a estratégia definida para melhorarem os resultados na avaliação final - 3º período.

1º período

Ponto forte - Flexibilidade

Ponto Fraco - Força

Ponto forte - IMP horizontal Força Inferior

Ponto Fraco - resistência aeróbica.

Ponto Fraco - Força Superior

Ponto Fraco - Impulsão Horizontal Força Inferior

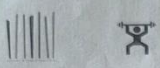
Continua a trabalhar no 2º e 3º período para melhorar a resistência aeróbica.

Para melhorar a resistência aeróbica.

Anexo 9- Exemplo de Uma Opinião Final dos Alunos

As aulas ajudaram-me a trabalhar mais em grupo e a melhorar algumas coisas da aptidão física como o vai-vem. Eu gostaria que nas aulas estivessemos todos mais juntos como turma.

Anexo 10- Circuito de Aptidão Física Criada Pelos Alunos

 Desafios de Aptidão Física para as aulas de EF... e não só

Nº do exercício	Nome do exercício	Imagem ou descrição	Nº de repetições
1	Agachamentos ✓		12 a 15
2	Lunge ✓		12 a 15
3	Elevação do quadril pélvica		12 a 15
4	Salto à corda ✓		12 a 15
5	Abdominais ✓		12 a 15
6	Prancha mão ✓		12 a 15

Nome dos elementos do grupo: _____ Ano/turma: _____

— Lembram-se do trabalho realizado no 1º Período!
Agora vão fazer um circuito com 6 exercícios de aptidão física para trabalhar as seguintes 4 capacidades motoras: resistência, força média, força superior e força inferior.
Devem repetir a/s capacidade/s motora/s nas quais o grupo revelou mais dificuldades na avaliação intermédia de Aptidão Física.

Anexo 11- Ficha de Observação de Aulas

 Observação da aula de: Atividade Física Observador: _____ Observado: _____ Data: 05/11/2025

Parâmetros a observar	Descrição do que observar	aspectos positivos	aspectos a melhorar
Gestão e organização da aula	o prof. tem sempre todos os alunos no seu campo visual? as transições entre exercícios são calientes?	transições rápidas (sem falta que o normal)	Estar mais atento aos alunos (sig. sig.)
Sugestões/Oportunidades:	Posicione-se melhor no campo		
ambiente de aprendizagem	todos se respeitam? os alunos estão envolvidos nas tarefas?	todos se respeitam André (alunos envolvidos)	1º e 2º alunos pouco envolvidos (aqueles que não)
Sugestões/Oportunidades:	exercícios mais dinâmicos		
instrução	os objetivos são partilhados com os alunos os alunos percebem como se realiza o exercício os alunos tomam decisões sobre a sua aprendizagem	Consegue captar a atenção dos alunos os alunos percebem os exercícios Interativo	
Sugestões/Oportunidades:	Fazer mais exercícios de aquecimento		

Anexo 12- Ficha de Avaliação de Judo



VAMOS ORGANIZAR UM COMBATE ADAPTADO DE JUDO

OBJETIVOS: Conhecer e aplicar algumas regras básicas do judô; Respeitar o adversário e as regras da modalidade; Criar e apresentar um exercício/jogo de judô em dupla; Demonstrar cooperação, responsabilidade e espírito de equipe.

ÁREAS DE COMPETÊNCIA QUE SE PRETENDE DESENVOLVER: relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; consciência e domínio do corpo.

TAREFAS: Ao longo das aulas aprenderam vários exercícios e jogos que ajudam a realizar combates adaptados de judô. Em grupos de três elementos, devem escolher ou criar um jogo de judô. Esse jogo pode ter sido realizado nas aulas; resultar de uma pesquisa; ser inventado pelo grupo. O grupo deve organizar-se autonomamente para preparar e apresentar o combate à turma.

O QUE DEVEM FAZER:

1. Escolher um jogo de judô com a concordância de todos os elementos do grupo.
2. Preparar o combate de forma organizada e autônoma.
3. Todos os elementos do grupo devem desempenhar o papel de juiz.
4. O porta-voz do grupo deve explicar à turma:
 - o o objetivo do jogo;
 - o as regras;
 - o a forma de pontuação.
5. Realizar o combate perante a turma.
6. Assistir aos combates dos colegas com atenção e respeito.
7. Refletir sobre o trabalho realizado e participar na avaliação final.

PARTE I - Preparação do combate

Propostas de jogo	objetivo do jogo	pontuação	onde aprenderam este jogo (riscar o que não interessa)
Roubar o cone. Cada um tem um cone e o seu objetivo é proteger o seu e roubar o outro.	Posição de defesa e ataque.	Quando uma pessoa rouba o cone do outro ganha 1 ponto e trace o jogador com o juiz.	1 - nas aulas 2 - pesquisa pessoal 3 - treinamento de professores

Anexo 13- Parede das Aulas de Judo



Anexo 14- "Sopa de Letras" Atividade Para Descobrirem os Valores de Judo



Anexo 15- Planificação Anual

MÊS	DIA	HORA	ESPAÇO	PLANIFICAÇÃO GRUPO DISCIPLINAR UD	AULA Nº	PAA	Observações
set	16	8:25	poli	Apresentações	1		
	18	8:25	poli	Andebol- Avaliação Diagnostica	2		
	18	8:25	poli	Andebol- Avaliação Diagnostica	3		
	23	8:25	poli	Semana Europeia do Desporto			
	25	8:25	poli	Andebol- Introdução	4		
	25	8:25	poli	Andebol- Introdução	5		
	30	8:25	poli	Andebol	6		
out	2	8:25	poli	Andebol	7		
	2	8:25	poli	Andebol	8		
	7	8:25	poli	Andebol	9		
	9	8:25	poli	Andebol	10		
	9	8:25	poli	Andebol	11		
	14	8:25	poli	Andebol	12		
	16	8:25	poli	Andebol- Avaliação	13		
	16	8:25	poli	Andebol- Avaliação	14		
	21	8:25	ext	Avaliação Diagnostica - Abdominais e Flexões	16		Sala de Dança
	23	8:25	ext	Avaliação Diagnostica - Peso, Altura, Impulsão Horizontal e	17		Sala de Dança
	23	8:25	ext	Avaliação Diagnostica - Peso, Altura, Impulsão Horizontal e	18		Sala de Dança
	28	8:25	ext	Avaliação Diagnostica - Vaievem	19		
	30	8:25	ext	Aptidão Fisica e Andebol	20		
	30	8:25	ext	Aptidão Fisica e Andebol	21		
nov	4	8:25	ext	Aptidão Fisica e Andebol	22		
	6	8:25	ext	Aptidão Fisica e Andebol	23	1ºMomento Avaliação Prof.Paula Batista	
	6	8:25	ext	Aptidão Fisica e Andebol	24	1ºMomento Avaliação Prof.Paula Batista	
	11	8:25	ext	Aptidão Fisica e Andebol	25		
	13	8:25	ext	Aptidão Fisica e Andebol	26		Sala de Dança

Anexo 16- Plano de Trabalho de Aptidão Física

PLANO DE TRABALHO APTIDÃO FÍSICA - 8º ano (em construção)			1º período				2º período			3º período			
			setembro	outubro	novembro	dezembro	janeiro	fevereiro	março	abril	maio	junho	
Currículo / Pedagogia	Pedagogia		integrado nos conteúdos										
			trabalho específico										
	capacidades	condicionais	resistência	Começar a mexer	1ª aplicação (FitEscola)	trabalho de grupo	trabalho de grupo	trabalho de grupo	2ª aplicação (FitEscola) (reavaliação de procedimentos)		3ª aplicação (FitEscola)		
			força										
			flexibilidade										
			velocidade										
		coordenativas	equilíbrio		andebol	andebol	ginástica	Atletismo	Atletismo	Badminton			
			ritmo										
			coordenação										
			orientação espacial										
			destreza geral										
			agilidade										
	conhecimentos		Desenvolvimento das capacidades motoras: Análise dos resultados obtidos e identificação de pontos fortes e aspetos a melhorar. (trabalho grupo). Identificação das capacidades motoras, dos exercícios que as podem desenvolver e da sua correta execução.(trabalho pares)			Tarefa 1 e Tarefa 2							
	atitudes		- Construção da aprendizagem: autonomia; persistência; concentração na tarefa; compromisso - Relacionamento interpessoal: comunicação entre pares, respeito e cooperação		Constituição dos grupos	Trabalho de grupo			Desafios (publicar na classroom)				
	Instrumentos												
	Avaliação	capacidades	testes FITescola; registos de observação de desempenho (contínua)		avaliação formativa				avaliação intermédia			avaliação final	
		conhecimentos	tarefa individual e tarefa de grupo		Avaliação								
atitudes		registos de observação de desempenho	ao longo do ano										



Unidade Didática - 8º ano

Temas	Técnica		Serviço	Batimentos			Tática		
Conteúdos	Pega da raqueta	Posição Base e deslocamentos	Serviço	Clear	Amorti	Lob	Jogo 1x1	Sequências (Jogo 1+1)	Regulamento
1	Aperto da mão à raquete	Jogo da estátua						Jogo 1+1 (avaliação diagnóstica)	Linhas do Campo
2	Competição do Rei dos Toques		Jogo de precisão	As 5 Trocas Altas				Jogo das sequências	Sistema de Pontuação e Zona de Serviço
3									
4		Jogo do Protege a raquete	Serviços 1+1	O clear e recupera e volta em clear (1+1)	Amorti: O mais perto da rede			Jogo das sequências	Faltas
5									
6					Clear + Amorti Alternado	Jogo do Lob mais longo (1+1)		Jogo das sequências	
7	Avaliação								
8									
9	Autoavaliação								
10									
11	Torneio intra turma (Promover o jogo 1x1)								

Linhas orientadoras para o trabalho nas aulas

1. Segurança e preservação do material:

- Aquecimento adequado, com foco em mobilidade e ativação muscular;
- Supervisão constante dos alunos;
- Estabelecimento de rotinas de preservação e arrumação de material.

2. Inclusão:

- Planear atividades acessíveis a todos os alunos, com diferentes níveis de dificuldade;
- Valorizar o ritmo individual de aprendizagem, diferenciação pedagógica.

3. Avaliação para a aprendizagem:

- Partilha dos objetivos da aula e dos critérios de êxito com os alunos;
- promover momentos de reflexão sobre o que foi aprendido e o que pode ser melhorado, valorizando a avaliação formativa;
- Envolvimento dos alunos como juizes ou observadores, promovendo responsabilidade, inclusão e compreensão das regras.

4. Fomento de relações interpessoais positivas promovendo o respeito mútuo, a cooperação e o espírito de equipa, garantindo um ambiente seguro, agradável e motivador para todos:

- Fomento da correção entre pares e da entreajuda;
- Reforço de atitudes de respeito e fair-play (ex.: no final das tarefas, identificação de aspetos positivos e aspetos a melhorar).
- Promoção do espírito de equipa e cooperação, garantindo um ambiente agradável e motivador. (ex. jogos cooperativos; papéis rotativos).

5. Ambiente Positivo e Motivador:

- Utilizar feedback positivo;
- Adequação das correções ao nível e evolução do aluno, evitando excesso de informação simultânea;
- Variação dos exercícios para manter o interesse e o entusiasmo;
- Introdução de momentos de competição saudável e definição de objetivos desafiantes para aumentar o envolvimento.