Ser professor para além da aula: experiências e aprendizagens ao longo do Estágio Profissional em Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2.º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 65/2018. de 16 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 27/2021, de 16 de abril e pelo Decreto-Lei nº79/2014, de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

André Vieira Cruz

Porto, agosto de 2026

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Cruz, A. (2026). *Ser professor para além da aula: experiências e aprendizagens ao longo do Estágio Profissional em Educação Física.* Porto: A. Cruz. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ANDEBOL; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; MODELOS DE ENSINO; PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.

AGRADECIMENTOS

À FADEUP, a casa que me acolheu e capacitou para a docência em Educação Física, bem como a todos os professores e funcionários que enriqueceram o meu trajeto nestes dois anos de MEEFEBS.

À Professora Orientadora, agradeço a orientação atenta, o apoio constante e a confiança demonstrada. A transmissão do seu conhecimento foi uma peça-chave no meu amadurecimento académico e profissional.

À Professora Cooperante, o meu muito obrigado pela disponibilidade incansável, pelas palavras de incentivo e pela orientação diária. O seu apoio e a sua experiência no terreno revelaram-se decisivos para a minha formação prática.

Aos meus colegas de estágio, obrigado pela partilha, pelo companheirismo e pelo verdadeiro sentido de equipa. A nossa evolução conjunta transformou este ano numa experiência singular e profundamente enriquecedora.

Aos meus Pais, Paula e Alberto, que são a minha base. Obrigado pelo vosso amor incondicional, pelo incentivo contínuo e por estarem presentes em todas as fases do meu caminho.

À minha Avó Assunção e ao meu irmão Nuno, o meu reconhecimento por nunca me faltarem com a sua presença e por assumirem um papel tão importante na minha vida e nesta caminhada.

À Isabel, a minha namorada, por ser a minha grande parceira, encorajando-me e apoiando-me em cada decisão tomada.

A toda a minha restante Família, que me sustenta e motiva ao longo destes 26 anos de vida.

Aos meus Amigos, a família do coração, pelo companheirismo e por estarem sempre lá, em todos os momentos.

A todos vós, um profundo OBRIGADO!

ÍNDICE GERAL

FICHA DE CATALOGAÇÃO II
AGRADECIMENTOS III
ÍNDICE DE TABELAS VI
ÍNDICE DE FIGURAS VII
ÍNDICE DE ANEXOS VIII
RESUMO IX
ABSTRACT XI
ABREVIATURAS XII
1 – INTRODUÇÃO 1
2 – ENQUADRAMENTO PESSOAL 4
2.1. – Quem Sou Eu 4
3 – ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL 5
3.1. – A Escola Cooperante 5
3.2. – Núcleo de Estágio 8
3.3 – A Turma Residente 9
3.4. – Turma Partilhada – 2º Ciclo 11
4 – ENQUADRAMENTO OPERACIONAL 12
4.1. – Conceções e Entendimentos do Ensino da EF 12
4.2. – O Planeamento 14
4.2.1. – Planeamento Anual 15
4.2.2. – Unidade Didática 18
4.2.3. – Plano de Aula 19
4.3. – Modelos de Ensino 20
4.3.1. – Modelo de Instrução Direta 20
4.3.2. – Modelo de Educação Desportiva 21
4.3.3. – Ensino dos Jogos para a Compreensão 23
4.4. – Organização do Ensino através de Cartões de Tarefas 24
4.5. – Dimensões de Intervenção Pedagógica 26
4.5.1 – Instrução e Feedback 26
4.5.2. – Gestão, Clima e Disciplina 28
4.6. – O Processo de Avaliação 30
4.6.1. – Avaliação Diagnóstica 31
4.6.2. – Avaliação Sumativa 31
5 – PARTICIPAÇÃO NA DINÂMICA ESCOLAR 32

5.1. – Atividades Dinamizadas pela EC 33
5.1.1. – A adaptabilidade como uma das maiores competências do professor 35
5.1.2. – O trabalho colaborativo e a organização “invisível” 36
5.1.3. – A relação pedagógica para além do contexto de aula 40
5.1.4. – A Educação Física como promotora de valores e da comunidade educativa 41
5.1.5. – O contributo das atividades dinamizadas para a construção da minha identidade profissional 43
6 – Envolvimento Cognitivo e Social dos Alunos numa unidade de ensino de Andebol 44
6.1. – Resumo 44
6.2. – Abstract 45
6.3. – Introdução 46
6.4. – Metodologia 48
6.4.1. – Contexto e Participantes 48
6.4.2. – Desenho da unidade didática de Andebol 49
6.4.3. – Procedimentos e Instrumentos de Recolha de Dados 51
6.4.4. – Procedimentos de Análise de Dados 53
6.5. – Resultados 54
6.6. – Discussão 59
6.7. – Conclusões 60
6.8. – Referências 62
7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS 64
8 – REFERÊNCIAS 66
9 – ANEXOS XIV

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Matérias Lecionadas…… 16

Tabela 2 – Atividades Dinamizadas pela EC…… 34

Tabela 3 – Unidade Didática de Andebol…….. 50

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo de cartão de tarefas 25
Figura 2 – Ficha de Observação 52
Figura 3 – Ficha de observação de um aluno de nível avançado 55
Figura 4 – Ficha de observação de um aluno de nível introdutório 55

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Planeamento Anual.....XIV

Anexo 2 – Roulement de Espaços……....XV

Anexo 3 – Exemplo de Unidade Didática……XVII

Anexo 4 – Exemplo Plano de Aula……..…..XVIII

Anexo 5 – Exemplo de Grelha de Avaliação……..……....XIX

Anexo 6 – Exemplo de Ficha de Autoavaliação……...XX

Anexo 7 – Instalações Desportivas da EC……..XXI

Anexo 8 – 1ª Aula – Quebra-Gelo……..XXIV

Anexo 9 – Dia D…….XXV

Anexo 10 – Dia Internacional da Pessoa com Deficiência…….XXVI

Anexo 11 – Grupo de EF – Corta-Mato Escolar…….....XXVII

Anexo 12 – Mega Atleta Escolar……..XXVIII

Anexo 13 – Corta-Mato Regional……...XXIX

Anexo 14 – PediPaper MultiAtividades…….....XXX

Anexo 15 – Desporto Escolar Futsal…….XXXI

Anexo 16 – Sarau……XXXII

Anexo 17 – Turma Residente……..XXXIII

RESUMO

O presente Relatório de Estágio Profissional foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O estágio decorreu durante o ano letivo de 2025/2026, numa escola cooperante do Concelho de Espinho, proporcionando uma experiência de intervenção pedagógica orientada para o desenvolvimento das competências profissionais inerentes ao exercício da docência em Educação Física. O relatório apresenta uma reflexão crítica sobre o percurso desenvolvido ao longo do estágio, abordando o enquadramento pessoal, institucional e operacional, bem como as principais experiências vivenciadas no contexto escolar. São analisados os processos de planeamento, intervenção pedagógica e avaliação das aprendizagens, destacando-se a utilização de diferentes modelos de ensino, nomeadamente o Modelo de Instrução Direta, o Modelo de Educação Desportiva e o Ensino dos Jogos para a Compreensão, procurando responder às necessidades e características dos alunos e promover aprendizagens significativas. O relatório evidencia ainda a participação ativa na dinâmica da escola, através da colaboração em diversas atividades do Departamento de Educação Física e do acompanhamento do Desporto Escolar, experiências que contribuíram para o desenvolvimento de competências de organização, cooperação e intervenção educativa. Paralelamente, integra um estudo de investigação desenvolvido na modalidade de Andebol, centrado na análise do envolvimento cognitivo e social dos alunos através da interpretação do jogo, reforçando a importância de metodologias centradas no aluno e na compreensão tática para a promoção de aprendizagens mais significativas. Em síntese, o estágio constituiu um processo de crescimento pessoal e profissional, permitindo consolidar conhecimentos científicos e pedagógicos, desenvolver uma identidade docente reflexiva e compreender a complexidade da profissão. A experiência vivida reforçou a convicção de que o professor de Educação Física assume um papel determinante na promoção da literacia física, da inclusão, da autonomia e do desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para a formação de cidadãos ativos, críticos e socialmente responsáveis.

Palavras-chave: ANDEBOL; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; MODELOS DE ENSINO; PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.

ABSTRACT

This School Placement Report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice course, integrated into the Master's Degree in Physical Education Teaching for Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. The praticum took place during the 2025/2026 academic year at a cooperating School in Espinho, providing a comprehensive teaching experience that contributed to the development of the professional competencies required for the teaching profession. The report presents a critical reflection on the praticum experience, covering its personal, institutional, and operational dimensions. It analyses the planning, implementation, and assessment of the teaching-learning process, highlighting the application of different instructional models, namely the Direct Instruction Model, the Sport Education Model and the Teaching Games for Understanding (TGfU) approach. These pedagogical approaches were selected to respond to students' needs and promote meaningful learning experiences. The report also describes active participation in the school's educational dynamics through the organisation of extracurricular activities and involvement in School Sports, experiences that strengthened organisational, pedagogical, and interpersonal skills. Furthermore, it includes a research study focused on students' cognitive and social engagement through handball game interpretation, emphasising the contribution of student-centred methodologies to learning and personal development. Overall, the internship represented a significant stage of personal and professional growth, enabling the consolidation of pedagogical knowledge, reflective practice, and professional identity. The experience reinforced the understanding that Physical Education teachers play a fundamental role in promoting physical literacy, inclusion, autonomy, and the holistic development of students, contributing to the education of active, responsible, and socially engaged citizens.

Keywords: HANDBALL; PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL DEVELOPMENT; SCHOOL PLACEMENT; SUPERVISED TEACHING PRATICE; TEACHING MODELS.

ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AE – Aprendizagens Essenciais

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EJpC – Ensino dos Jogos para a Compreensão

EP – Estágio Profissional

ES – Ensino Secundário

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

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

MID – Modelo de Instrução Direta

MED – Modelo de Educação Desportivo

NE – Núcleo de Estágio

PA – Planeamento Anual

PC – Professor Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PO – Professor Orientador

RE – Relatório de Estágio

TP – Turma Partilhada

TR – Turma Residente

UD – Unidade Didática

1 – INTRODUÇÃO

O presente Relatório do aluno André Cruz, representa a concretização do percurso formativo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), constituindo um dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre. Mais do que um documento de caráter descritivo, este relatório pretende assumir-se como um espaço de reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), evidenciando as aprendizagens, os desafios enfrentados e o desenvolvimento progressivo das competências profissionais necessárias ao exercício da docência em Educação Física.

A PES, desenvolvida no contexto do Estágio Profissional (EP), constitui uma etapa determinante na formação inicial de professores, proporcionando a articulação entre os conhecimentos científicos e pedagógicos adquiridos durante o percurso académico e a realidade concreta da prática docente. Conforme refere Queirós (2014), o estágio representa um momento privilegiado de transição entre a formação e o exercício profissional, permitindo ao estudante confrontar-se com os desafios inerentes ao contexto escolar. Neste sentido, Batista e Graça (2021) salientam que o contacto direto com a escola possibilita a construção de competências profissionais, pedagógicas e relacionais indispensáveis ao desempenho da profissão, promovendo simultaneamente o desenvolvimento de uma identidade docente sustentada na reflexão crítica e na melhoria contínua da prática.

Ao longo deste ano letivo, a integração numa escola cooperante permitiu experienciar a complexidade da profissão docente nas suas múltiplas dimensões. Para além da responsabilidade inerente à planificação, condução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, foi igualmente possível participar ativamente na dinâmica da comunidade educativa, colaborando em diversas atividades promovidas pelo Departamento de Educação Física, no Desporto Escolar e em iniciativas que ultrapassaram o contexto exclusivo da sala de aula. Estas experiências contribuíram significativamente para o

desenvolvimento da autonomia, da capacidade de adaptação e da consciência de que o papel do professor se estende muito para além da transmissão de conhecimentos, assumindo igualmente uma função educativa, social e humana.

Paralelamente, a realização de um estudo de investigação em contexto escolar constituiu uma oportunidade para aprofundar a reflexão sobre a prática pedagógica através de uma abordagem científica. Desenvolvido na modalidade de Andebol, o estudo incidiu sobre o envolvimento cognitivo e social dos alunos através da interpretação do jogo, procurando analisar o impacto de estratégias pedagógicas centradas na compreensão tática e na participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. A integração da investigação na prática permitiu fundamentar pedagogicamente as opções metodológicas adotadas, reforçando a importância de uma intervenção docente sustentada na evidência científica.

O presente RE encontra-se organizado em sete capítulos principais. O primeiro corresponde à presente introdução. O segundo capítulo apresenta o enquadramento pessoal, refletindo sobre o percurso académico e desportivo que conduziu à escolha da profissão docente e às expectativas iniciais relativamente à PES. O terceiro capítulo diz respeito ao enquadramento institucional, contemplando a caracterização da escola cooperante, do núcleo de estágio, da turma residente e da turma partilhada, bem como dos diferentes contextos educativos onde decorreu a intervenção pedagógica. O quarto capítulo centra-se no enquadramento operacional, abordando as conceções de ensino, os processos de planeamento, os modelos de ensino utilizados, a intervenção pedagógica e os processos de avaliação desenvolvidos ao longo do estágio. O quinto capítulo descreve a participação na dinâmica escolar, evidenciando o envolvimento nas diversas atividades promovidas pela escola e no Desporto Escolar, enquanto oportunidades de crescimento profissional e integração na comunidade educativa. O sexto capítulo apresenta o estudo de investigação realizado, descrevendo o problema investigado, a metodologia adotada, os principais resultados obtidos e as respetivas conclusões. Por fim, o sétimo capítulo reúne as considerações finais, onde é realizada uma reflexão global sobre o percurso desenvolvido durante a PES, salientando as principais

aprendizagens, os desafios superados e a evolução da identidade profissional construída ao longo deste processo formativo.

Deste modo, este relatório pretende evidenciar o percurso realizado durante a Prática de Ensino Supervisionada, refletindo sobre a evolução das competências pedagógicas, científicas e humanas desenvolvidas ao longo do estágio. Mais do que demonstrar a aquisição de conhecimentos, procura revelar a construção de uma identidade docente assente na reflexão, na capacidade de adaptação e no compromisso com uma Educação Física de qualidade, inclusiva e promotora do desenvolvimento integral dos alunos.

2 – ENQUADRAMENTO PESSOAL

2.1. – Quem Sou Eu

A elaboração deste relatório de estágio pressupõe, antes de qualquer análise técnica, um olhar introspetivo sobre o percurso que conduziu a este momento. Encaro a docência de forma integrada, acreditando que o processo de nos tornarmos professores ocorre sempre de dentro para fora, e o desenvolvimento profissional se apoia e constrói-se em conjunto com as nossas características pessoais. Não é possível dissociar o "eu" pessoal do "eu" profissional; sou, na escola, o reflexo das vivências, dos valores e da resiliência que construí enquanto André Cruz, jovem de 25 anos, natural de Vila Nova de Gaia.

A minha identidade está intrinsecamente ligada ao desporto. Desde cedo, o futebol foi a minha linguagem universal, despertando em mim emoções que moldaram a minha forma de estar no mundo. Contudo, a minha visão sobre o fenómeno desportivo não se esgota numa única modalidade. O contacto com o ténis, o hóquei em patins, o andebol e o basquetebol alargou o meu horizonte motor e cultural. No entanto, foi a experiência como assistente de um atleta de alto rendimento de Boccia que operou uma verdadeira "refração" na minha perspetiva, utilizando a metáfora física para ilustrar uma mudança de direção e velocidade no meu pensamento. O Boccia ensinou-me que o desporto é um veículo de inclusão e felicidade, permitindo-me criar laços profundos com todos os intervenientes (atletas, assistentes, treinadores) e compreender a vida para além da competição pura.

Este trajeto não foi linear. A minha entrada no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário é a prova viva da minha persistência. Após duas tentativas falhadas, foi a teimosia, ou melhor, a resiliência, que me permitiu ingressar à terceira tentativa. Esta capacidade de não desistir é uma das competências centrais que pretendo transportar para a docência: demonstrar aos alunos que o erro e a rejeição não são fins, mas partes integrantes do processo de aprendizagem.

A decisão de me tornar professor, embora clarificada cedo, consolidou-se na vontade de ter um impacto real. Mais do que "importar" conhecimentos técnicos para a aula, sinto a necessidade de me "importar" com os meus alunos.

Assim, o objetivo que delineei ultrapassa a transmissão de gestos técnicos, alinhando-se com as diretrizes da UNESCO e da OCDE (Projeto Educação 2030), que veem na Educação Física uma ferramenta essencial para o bem-estar físico, mental e social, bem como para a transmissão de valores éticos.

Encarei o ano de estágio como um momento privilegiado para, através de uma "postura consciente e crítica", colocar em prática a minha paixão. Assumi como propósito contagiar os alunos com o "bichinho" do desporto, garantindo que os 12 anos de escolaridade resultam não apenas em literacia física, mas no desenvolvimento de seres humanos íntegros e felizes. Afinal, a premissa é simples, mas poderosa: quando existe paixão e propósito, o trabalho transforma-se em missão.

3 – ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

3.1. – A Escola Cooperante

O estágio pedagógico decorreu numa Escola, sede do Agrupamento, situada na malha urbana central da cidade de Espinho. A instituição beneficia de uma localização privilegiada e de uma rede de acessibilidades, nomeadamente a proximidade à estação ferroviária e a vias rodoviárias estruturantes, o que lhe confere uma capacidade de atração que extravasa os limites estritos do concelho. Esta centralidade geográfica traduz-se numa população escolar marcadamente heterogénea, composta por alunos provenientes de diversos estratos socioeconómicos e contextos culturais, refletindo a dinâmica de uma cidade com forte vocação turística e comercial. Esta diversidade constitui um desafio pedagógico enriquecedor, exigindo uma prática docente capaz de responder a diferentes ritmos de aprendizagem, enquanto a escola preserva a sua memória histórica ligada ao antigo ensino técnico e comercial, mantendo

uma identidade pragmática e orientada para a preparação de competências para a vida ativa.

Neste enquadramento, o Projeto Educativo da Escola Cooperante (EC) assume-se como o documento estratégico orientador de toda a ação pedagógica, definindo como lema estruturante a construção de "Uma Escola de e para os Resultados, os Valores e a Comunidade". Esta máxima sintetiza a missão da instituição de promover um serviço público de educação de excelência, focado na formação integral do indivíduo. A missão da escola não se esgota, portanto, na instrução ou na obtenção de resultados académicos quantitativos, embora a cultura de exigência e rigor seja uma marca identitária da instituição. O objetivo primordial alinha-se com os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), visando formar cidadãos autónomos, responsáveis, críticos e solidários, garantindo simultaneamente a equidade e o papel da escola como elevador social.

A cultura organizacional da EC caracteriza-se, assim, por um equilíbrio entre a tradição de exigência académica e uma crescente abertura a metodologias inclusivas. O ambiente escolar reflete uma forte valorização da multidisciplinaridade, impulsionada pela diversidade de vias de ensino, que a escola abrange, desde o Ensino Regular ao Profissional. Esta dinâmica é reforçada por uma clara aposta nas expressões artísticas e no desporto, em estreita ligação com a tradição cultural da cidade de Espinho. É igualmente imperativo destacar a transição do paradigma da integração para a inclusão, refletindo um esforço consciente da comunidade educativa para acolher a diferença, adaptando estratégias e mobilizando recursos para que todos os alunos encontrem o seu espaço de sucesso educativo.

Por fim, o agrupamento rejeita a conceção da escola como uma organização isolada, apostando na promoção de uma relação simbiótica com o meio envolvente. A comunidade educativa caracteriza-se por uma interação dinâmica entre docentes, não docentes, discentes e encarregados de educação, materializando a sua abertura ao exterior através de parcerias estratégicas com entidades locais, tais como a Câmara Municipal, a Biblioteca Municipal e o tecido empresarial da região. Adicionalmente, a escola projeta-se além-fronteiras através da participação em projetos europeus, incutindo nos alunos uma

dimensão de cidadania global e reforçando a ideia de uma escola que é, efetivamente, construída com e para a comunidade.

A EC dispõe de quatro espaços distintos vocacionados para a prática da Educação Física. A gestão destes espaços permite a operacionalização de diferentes matérias das Aprendizagens Essenciais da Educação Física (AE).

No que concerne às instalações cobertas, a escola oferece:

- Pavilhão Gimnodesportivo: Um espaço polivalente que permite a prática de diversas modalidades coletivas. No âmbito da planificação do estágio, a utilização deste espaço foi privilegiada para a lecionação dos módulos de Voleibol e Badminton.
- Ginásio: Uma infraestrutura especificamente equipada com recursos materiais técnicos – nomeadamente praticável, superfícies de receção (colchões), minitrampolins e barras paralelas –, reunindo as condições ideais para o desenvolvimento dos blocos de Ginástica (Solo e Aparelhos) e Dança.

Relativamente aos espaços exteriores, o complexo escolar integra:

- Campo de Futebol: Recinto destinado predominantemente à abordagem das modalidades de Futebol e Andebol.
- Campo de Basquetebol: Espaço onde são desenvolvidas as unidades didáticas de Basquetebol e Atletismo.

Importa enfatizar que a lecionação das aulas nestas duas últimas infraestruturas (ao ar livre) encontra-se sujeita a condicionalismos meteorológicos. A exposição às condições atmosféricas adversas, nomeadamente a chuva, constitui um constrangimento que obriga, ocasionalmente, ao reajustamento do planeamento das atividades letivas previstas para estes espaços.

O corpo docente de Educação Física da escola caracteriza-se pela sua maturidade e vasta experiência pedagógica, fatores que constituem um alicerce fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores estagiários. A integração no núcleo de estágio beneficiou de um ambiente de trabalho pautado

pela colaboração e pela entreajuda, no qual a partilha de conhecimentos entre pares ocorreu de forma fluida e acessível.

O clima organizacional vivenciado na sala de professores revela-se saudável e acolhedor. Observa-se uma cultura de "porta aberta", na qual os docentes mais experientes demonstram total disponibilidade para esclarecer dúvidas e apoiar os estagiários, facilitando a sua inserção na dinâmica escolar.

Importa referir que a interação profissional, embora harmoniosa, não é isenta de divergências ou confrontos de ideias. No entanto, estes momentos são encarados numa perspetiva construtiva e dialética. A existência de diferentes visões pedagógicas e a resolução de eventuais desentendimentos são percecionadas como oportunidades de aprendizagem e de amadurecimento profissional, essenciais para a construção de uma identidade docente crítica e reflexiva.

Por fim, a coesão do grupo é ativamente reforçada através de mecanismos de socialização informal. A boa disposição é uma constante, existindo rituais de celebração e convívio - como a partilha em datas festivas ou aniversários - que fortalecem o sentido de pertença e o espírito de equipa entre todos os elementos do departamento.

3.2. – Núcleo de Estágio

O sucesso deste ano letivo deve-se, em grande medida, à ecologia criada no nosso Núcleo de Estágio (NE). O meu percurso na PES foi alavancado não só pelas discussões enriquecedoras com as Estudantes Estagiárias (EE), mas sobretudo pela bússola orientadora que encontrei na Professora Orientadora (PO) e na Professora Cooperante (PC).

O acompanhamento de ambas materializou a visão de Queirós (2014) sobre a urgência de o estagiário se sentir devidamente acolhido no contexto escolar. De facto, o empenho destas profissionais foi um dos pilares do meu desenvolvimento. Foi através da análise crítica que fazíamos no final das aulas que consegui mapear as minhas competências e identificar claramente as lacunas que precisava de colmatar.

Paralelamente, o convívio diário com as duas EE conferiu a este processo uma dimensão humana inestimável. Embora trouxéssemos diferentes percursos e perspetivas para cima da mesa, a nossa atuação no terreno foi sempre pautada por uma verdadeira simbiose. Transformámos as nossas diferenças num núcleo coeso, onde o espírito de equipa foi a chave para atingirmos os nossos objetivos em conjunto.

3.3 – A Turma Residente

A turma de 11.º ano que me foi atribuída pela PC alvo da intervenção pedagógica no ano letivo 2025/2026, era constituída por um total de 22 discentes, apresentando uma distribuição de género de 13 rapazes e 9 raparigas. A análise diagnóstica realizada no início do ano letivo permitiu identificar um grupo com uma forte cultura desportiva, uma vez que a larga maioria dos alunos mantinha hábitos de atividade física regular em contexto extraescolar. Observou-se um assinalável ecletismo nas experiências motoras dos alunos, que variavam desde os desportos coletivos, como o Futebol e o Futsal, até atividades de ginásio, dança e desportos individuais. Esta diversidade traduz-se numa elevada literacia motora inicial, o que constitui um facilitador para a abordagem dos conteúdos programáticos, permitindo partir de um patamar de execução técnica superior à média.

Do ponto de vista da atitude e motivação, o grupo de alunos manifestou níveis elevados de autoconfiança face à disciplina de Educação Física. No entanto, a análise qualitativa das respostas alertou para fatores de desmotivação específicos que exigiram uma gestão pedagógica cuidadosa: os alunos identificaram a repetição monótona de exercícios e a exposição social negativa (o "sentir-se observado" ou comparado) como os principais inibidores da sua participação. Estes dados sugeriram a necessidade de privilegiar estratégias de ensino diversificadas e a criação de um clima de aula positivo e inclusivo, onde o erro seja encarado como parte integrante do processo de aprendizagem e não como motivo de constrangimento.

Relativamente à dinâmica de trabalho em aula, a turma evidenciou uma postura de conformidade normativa, executando as tarefas solicitadas, contudo, frequentemente destituída da intensidade e do vigor físico desejáveis para o desenvolvimento das capacidades motoras. Observou-se uma acentuada dependência da regulação externa, onde a manutenção de níveis adequados de empenho motor se encontrou condicionada à presença ativa e à estimulação constante por parte do docente.

Esta necessidade de feedback permanente para garantir a densidade motora da aula indiciou um nível de autonomia ainda em consolidação. Perante este diagnóstico, tornou-se imperativo adotar estratégias pedagógicas diferenciadas que visassem a transição de uma motivação puramente extrínseca para uma motivação intrínseca.

O desafio pedagógico central residiu, portanto, na criação de situações de aprendizagem que fomentassem o prazer na prática (o clima motivacional), estimulando o aluno a assumir a responsabilidade pelo seu próprio treino. O objetivo foi capacitar os discentes para uma prática caracterizada pela iniciativa própria e pela autorregulação do esforço, reduzindo progressivamente a necessidade de intervenção direta do professor para garantir a intensidade do exercício.

Relativamente aos estilos de vida, verificou-se a prevalência de comportamentos típicos da adolescência contemporânea que podem impactar o rendimento escolar e físico. Identificou-se um consumo elevado de tempo de ecrã (telemóvel, jogos e redes sociais), frequentemente superior a duas ou três horas diárias, bem como rotinas de sono que, numa franja significativa da turma, se estendem para além da meia-noite em dias letivos.

Por fim, a caraterização clínica da turma impôs uma prática de diferenciação pedagógica e vigilância ativa. O diagnóstico revelou que cerca de um terço dos alunos possui histórico de lesões com impacto na prática desportiva, existindo ainda situações de saúde específicas - nomeadamente do foro respiratório, cardíaco e articular - que requerem monitorização constante durante os esforços de maior intensidade. Em suma, estive perante uma turma dinâmica e com elevado potencial atlético, mas que me desafiou a equilibrar a

exigência física com a personalização do ensino e a promoção de hábitos de vida mais saudáveis.

3.4. – Turma Partilhada – 2º Ciclo

A Turma Partilhada (TP) do 2.º ciclo era composta por 27 alunos do 5.º ano de escolaridade, caracterizando-se pela sua heterogeneidade a nível motor e cognitivo. Não obstante, o grupo demonstrou, de um modo geral, facilidade na assimilação dos conteúdos lecionados e uma boa adaptação à prática de Futsal.

No domínio das relações interpessoais, o clima de turma revelou-se globalmente positivo, registando-se apenas episódios de conflito pontuais, perfeitamente enquadráveis nas dinâmicas sociais inerentes a esta faixa etária.

Um aspeto marcante da intervenção nesta turma foi a integração da dança tradicional "O Regadinho" no início das aulas, dando continuidade a uma rotina implementada pelo professor titular. Tratando-se de uma turma numerosa, com forte predominância masculina e uma acentuada preferência pelo Futsal, o docente utilizava a dança como pré-requisito para a transição para a prática desportiva. A eficácia desta estratégia de gestão de aula tornou-se evidente: impulsionados pela vontade de jogar, os alunos assumiam uma postura proativa, auto-organizando-se rapidamente no espaço e corrigindo o comportamento dos pares para garantir a correta execução da coreografia.

O principal constrangimento à prática pedagógica prendeu-se com as dimensões reduzidas do espaço de aula (equivalente a quatro campos de Badminton) face ao elevado número de alunos. Esta limitação espacial exigiu uma reformulação constante das dinâmicas idealizadas. Como solução, privilegiei o recurso a jogos reduzidos, uma opção metodológica que permitiu rentabilizar o espaço, otimizar o tempo de empenhamento motor e maximizar o número de contactos com a bola por aluno, sem comprometer os objetivos delineados.

Por fim, as diferenças de maturidade caraterísticas deste nível de escolaridade exigiram uma adaptação na forma de apresentar as tarefas. Neste contexto, procurei adotar uma abordagem marcadamente lúdica, desenhando

situações de aprendizagem dinâmicas que estimulassem a motivação dos alunos e garantissem o seu envolvimento contínuo.

4 – ENQUADRAMENTO OPERACIONAL

4.1. – Conceções e Entendimentos do Ensino da EF

A compreensão da Educação Física (EF) no contexto escolar contemporâneo exige a superação de paradigmas tradicionais que reduziam a disciplina a uma mera vertente higienista ou instrumental do movimento Crum (1993). A minha perspetiva alinha-se com uma visão holística e formativa, na qual a EF não se constitui como um fim em si mesma, mas como um meio insubstituível de educação integral. Como sustenta Whitehead (2001, 2010), a disciplina deve ser o veículo primordial para o desenvolvimento da Literacia Física. Este conceito, longe de ser uma mera aquisição de habilidades, engloba a motivação, a confiança, a competência física, o conhecimento e a compreensão que o indivíduo deve possuir para valorizar e assumir a responsabilidade pela prática de atividade física ao longo da vida.

Neste enquadramento, a distinção entre a mera prática de atividade física e o processo educativo torna-se crucial. Revejo-me na definição de Educação Física de Qualidade (EFQ) preconizada pela UNESCO (2015) nas suas *Guidelines for Policy-makers*. Segundo este organismo, a EFQ distingue-se por ser uma experiência de aprendizagem planeada, progressiva e inclusiva, garantida como um direito fundamental. Não se trata apenas de combater o sedentarismo, mas de promover a equidade e o desenvolvimento cognitivo. Paralelamente, a Organização Mundial da Saúde (OMS), através do seu Plano de Ação Global para a Atividade Física 2018-2030, reforça que a escola é o ambiente privilegiado para inverter a tendência global de inatividade, instando os sistemas educativos a assumirem a EF como pilar central na prevenção de doenças não transmissíveis.

Transpondo estas diretrizes para a realidade portuguesa, o enquadramento legal, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 55/2018 e o Perfil dos

Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), reconhece a Educação Física como uma disciplina com igual relevância curricular às restantes áreas do conhecimento. Neste contexto, as Aprendizagens Essenciais definem as competências e aprendizagens nucleares a desenvolver pelos alunos, articulando-se com o Programa Nacional de Educação Física, que organiza a disciplina nas áreas das Atividades Físicas, da Aptidão Física e dos Conhecimentos, promovendo uma abordagem integrada do desenvolvimento motor, cognitivo e social dos alunos.

O currículo prescrito depende, no entanto, da qualidade da sua operacionalização pedagógica, colocando o docente no centro do processo educativo. A docência em EF é uma atividade de elevada complexidade que, segundo Graça (1997), exige do professor a capacidade de gerir a "ecologia da aula". Neste sentido, o professor não é um mero aplicador de exercícios ou um técnico desportivo, mas sim um profissional reflexivo que toma decisões constantes num ambiente dinâmico.

Para que o ensino tenha verdadeira qualidade, considero essencial que o docente domine o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo Shulman (1986). Na perspetiva da EF, apoiando-me em autores como Graça (1997) e Siedentop (1998), isto significa que não basta dominar a técnica da modalidade; é imperativo saber ensiná-la. O professor tem de conseguir transformar a matéria num formato que faça sentido para quem aprende, adaptando as tarefas às características dos alunos e garantindo a diferenciação necessária para que todos sejam incluídos.

As qualidades de um professor eficaz estendem-se para além do domínio técnico. A literatura, nomeadamente Siedentop (1998), destaca a importância da capacidade de gestão e organização, aspetos essenciais para maximizar o tempo de empenhamento motor e reduzir os tempos de espera. Um bom professor caracteriza-se, igualmente, pela sua capacidade de observação e análise, que lhe permite fornecer *feedback* prescritivo e congruente, corrigindo o erro de forma construtiva e ajustando a progressão das tarefas em tempo real.

Adicionalmente, a dimensão ética e relacional é indissociável de um bom perfil docente. O professor atua como um modelo de conduta, sendo responsável

por instaurar um clima de aula positivo. Neste ambiente, o sucesso deve ser definido pelo esforço e pela autossuperação, o que se revela determinante para fomentar a motivação intrínseca dos alunos (Ames, 1992; Carreiro da Costa, 1995). A empatia pedagógica, a comunicação clara e a coerência entre o discurso e a ação são atributos fundamentais para estabelecer uma relação de confiança, essencial para que o aluno se sinta seguro para arriscar e aprender.

Por fim, e alinhando-me com a visão sobre o "prático reflexivo", entendo que uma característica vital do professor é a sua capacidade de autoavaliação contínua. O docente de excelência questiona sistematicamente a eficácia das suas estratégias, investiga a sua própria prática e procura a inovação metodológica – seja através de Modelos de Instrução como a Educação Desportiva ou o Ensino Compreensivo dos Jogos – para responder aos desafios de uma população escolar cada vez mais heterogénea. Em suma, o professor de EF é o garante da qualidade educativa, conjugando saber científico, competência pedagógica e compromisso ético para formar cidadãos autónomos e fisicamente cultos.

4.2. – O Planeamento

O planeamento anual consubstancia-se como a pedra angular da organização do ano letivo, configurando-se como o momento decisivo onde se desenha a arquitetura pedagógica que irá sustentar e impactar todo o processo educativo subsequente. Tal como defende Bento (1987), o planeamento em Educação Física não deve ser encarado como um mero exercício burocrático, mas sim como uma manifestação de "intencionalidade pedagógica" que visa transformar o potencial do aluno em competência real, exigindo do professor uma elevada capacidade de antecipação e organização. É nesta fase que se operacionaliza a gestão curricular, assegurando a coerência entre os objetivos educativos, os conteúdos programáticos, as estratégias didáticas e os processos de avaliação, distribuindo as matérias ao longo dos três períodos letivos. Neste sentido, o planeamento anual assume-se como a instância de organização de topo de toda a atividade letiva.

4.2.1. – Planeamento Anual

O processo de construção deste documento iniciou-se com uma análise interpretativa e criteriosa dos normativos estruturantes da disciplina: as (AE), especificamente para o 11.º ano, e o PASEO. A leitura cruzada destes documentos foi fundamental para compreender não apenas os conteúdos técnicos, mas também as competências transversais a mobilizar e as orientações metodológicas a adotar. Alinhado com a visão humanista da EC, o planeamento procurou responder aos princípios definidos no PASEO, promovendo o desenvolvimento de áreas de competência como o Relacionamento Interpessoal, o Desenvolvimento Pessoal e Autonomia e a Consciência e Domínio do Corpo, consideradas fundamentais para a formação integral dos alunos. As AE definem as competências e aprendizagens nucleares a desenvolver em cada ano de escolaridade, conferindo simultaneamente flexibilidade ao professor para adequar o processo de ensino às características da turma. Paralelamente, o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) orienta a organização curricular das diferentes matérias, estabelecendo, para o Ensino Secundário, os níveis de desempenho esperados (Introdução, Elementar e Avançado), que serviram de referência para a planificação realizada.

A operacionalização destas diretrizes não ocorreu num vazio contextual. O planeamento foi fortemente condicionado pela realidade logística da escola, nomeadamente através da análise de um documento de apoio (o "roulement") que definia as rotações dos espaços desportivos e as respetivas datas disponíveis. A necessidade de gerir a ocupação de pavilhões e espaços exteriores, cruzada com o calendário de atividades extracurriculares do Departamento de Educação Física, exigiu um rigoroso alinhamento para evitar sobreposições e garantir a exequibilidade das aulas. Em articulação com o NE e a PC, definiram-se as opções curriculares:

Tabela 1 – Matérias Lecionadas

Subárea	Matérias lecionadas
Jogos Desportivos Coletivos	Voleibol, Basquetebol, Futebol e Andebol
Ginástica e Atletismo	Ginástica de Solo, Ginástica Acrobática e Provas Combinadas
Atividades Rítmicas Expressivas	Danças Sociais
Subdomínios de Opção	Badminton e Natação

Para dar resposta a esta complexidade logística e curricular, optou-se pela aplicação de um modelo de planeamento misto, permitindo a lecionação simultânea de duas ou três modalidades. Esta decisão encontra respaldo na literatura da Aprendizagem Motora, Schmidt e Lee (2014), que sugerem que a distribuição das aprendizagens ao longo do tempo (prática distribuída) favorece a consolidação e a retenção a longo prazo, em detrimento da prática massiva por blocos isolados. Este modelo permitiu oferecer uma maior diversidade de estímulos, possibilitando ciclos de revisão e aplicação progressiva dos conteúdos.

No domínio da Aptidão Física, a estratégia metodológica passou pela aplicação da bateria de testes FITescola nas primeiras semanas de aulas, assumindo particular relevância no início do 1.º período. Esta avaliação inicial visou não apenas o diagnóstico do perfil motor dos alunos, mas sobretudo a definição de estratégias para a elevação da sua condição física geral, incidindo especificamente no desenvolvimento de capacidades motoras fundamentais, com particular destaque para a Resistência Aeróbia e a Força. Ao nível do planeamento anual, a decisão sobre a distribuição e o momento de aplicação destas cargas de treino foi intencional e contínua: durante o 1.º período, privilegiou-se o desenvolvimento da Resistência Aeróbia, com o intuito de construir uma base cardiovascular sólida que sustentasse as exigências físicas das restantes matérias do programa. Por sua vez, o desenvolvimento da Força assumiu um caráter transversal, sendo operacionalizado de forma sistemática através de rotinas específicas integradas na fase de ativação (aquecimento) ao longo de todos os períodos do ano letivo. Desta forma, procurou-se não só

rentabilizar o tempo de aula, mas também estabelecer uma cultura de exigência, compromisso e autonomia desde o primeiro contacto com os alunos.

A integração da área dos conhecimentos constituiu igualmente uma preocupação durante o planeamento anual. Procurei que esta componente não assumisse um caráter exclusivamente teórico ou descontextualizado, privilegiando a sua articulação com as situações de prática vivenciadas pelos alunos. Sempre que oportuno, recorri a momentos de questionamento, discussão e reflexão sobre temas relacionados com a atividade física, a saúde, ou as modalidades abordadas, procurando que os alunos compreendessem não apenas como realizar determinada tarefa, mas também porque a realizavam. Esta opção permitiu atribuir maior significado às aprendizagens e contribuir para o desenvolvimento de alunos mais autónomos e informados relativamente à prática de atividade física.

Apesar de, sob a perspetiva de Rink (1993), o tempo de empenhamento motor constituir um fator determinante para a aprendizagem e consolidação das competências, a diversidade de matérias prevista no planeamento anual colocou-me perante um desafio pedagógico. Se, por um lado, esta organização curricular permitiu proporcionar aos alunos um conjunto de experiências motoras e o contacto com modalidades que dificilmente praticariam fora do contexto escolar, por outro, reduziu o tempo disponível para aprofundar algumas delas. Esta limitação obrigou-me a definir prioridades, selecionando as aprendizagens essenciais e privilegiando estratégias de ensino que maximizassem o tempo útil de prática, procurando equilibrar a diversidade curricular com a qualidade das aprendizagens desenvolvidas.

Por fim, importa sublinhar que este Planeamento Anual foi encarado como um documento dinâmico e flexível. Fatores externos como greves, condições meteorológicas adversas ou alterações no calendário escolar obrigaram a constantes reajustes. Esta capacidade de adaptação revelou-se essencial para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, respeitando os objetivos definidos, mas respondendo proativamente às circunstâncias concretas do contexto escolar.

4.2.2. – Unidade Didática

Para desenhar o planeamento de forma isenta e fundamentada, a prioridade passou por aplicar a Avaliação Diagnóstica. Tal como referem Bessa et al. (2024), este processo é a base para delinear uma evolução realista, pois permite avaliar de forma direta as capacidades da turma. Foi a partir deste diagnóstico inicial que consegui situar os alunos face às Aprendizagens Essenciais e, finalmente, estruturar as Unidades Didáticas (UD), que consistem na organização de um conjunto de aulas direcionadas para matérias específicas (Coutinho et al., 2024).

Ao desenhar as aulas, quis garantir que o ensino não se resumia à simples repetição técnica, evitando que os exercícios parecessem soltos ou sem ligação entre si (Guilherme, 2015). Para isso, guiei-me pelo modelo de Vickers (1990), planeando as tarefas à volta de quatro grandes eixos: as habilidades motoras, a cultura desportiva, a condição física e a vertente psicossocial. Na prática, a regra de ouro foi respeitar a progressão dos alunos. Tal como sugerem Rosado e Mesquita (2009), usei as primeiras sessões de cada matéria para rever o que eles já dominavam e, a partir daí, fui aumentando a dificuldade das tarefas, caminhando sempre do mais simples para o mais complexo.

Esta visão mais completa da Educação Física, que Bento (2003) defende ao afirmar que ensinar vai muito além da transmissão do programa, refletiu-se bastante na abordagem às regras e à aptidão física. A cultura desportiva, por exemplo, não foi dada toda de uma vez. Começava pelas regras básicas na primeira aula e ia introduzindo novos elementos ao longo da UD. Para os obrigar a aplicar esse conhecimento e a respeitarem a segurança, coloquei-os várias vezes a assumir o papel de árbitros durante os jogos formais.

O mesmo aconteceu com a condição física, que Bento (2003) considera essencial desenvolver. O foco não foi apenas prepará-los para os testes do FITescola, mas sim criar o hábito do esforço. Para isso, o desenvolvimento condicional esteve sempre presente de forma integrada, quer na fase inicial das aulas, quer através de estações de trabalho específicas na parte fundamental.

No final, embora este planeamento tenha sido a minha grande base orientadora, a dinâmica real da escola levou-me a realizar adaptações e reajustes frequentes às UD para dar resposta aos vários imprevistos que foram surgindo.

4.2.3. – Plano de Aula

O passo seguinte no planeamento passou pela preparação de cada aula em concreto. Como explica Vickers (1990), cada sessão tem de estar alinhada com as intenções que definimos na Unidade Didática. Na prática, o plano de aula funcionou como o meu guia no terreno. A minha principal preocupação foi construir um documento simples e fácil de consultar, para que me ajudasse a organizar a turma sem me fazer perder muito tempo a olhar para o papel.

No início do ano de estágio, confesso que elaborar estes documentos exigia bastante tempo. Demorava muito a escolher as tarefas mais adequadas, a definir os tempos e a redigir os objetivos. Mas com o passar das semanas, ganhei prática e autonomia. A preparação das aulas tornou-se uma rotina muito mais rápida e comecei a precisar de fazer cada vez menos correções aos planos.

Em relação à organização do plano, mantive sempre o formato que aprendemos no primeiro ano do MEEFEBS. Ou seja, dividi as aulas na fase inicial, na parte fundamental e na fase final. Como seria de esperar, a parte fundamental era aquela onde passávamos a maior parte do tempo e onde trabalhávamos a fundo as AE.

Para que essa fase principal corresse bem, os objetivos tinham de ser muito claros. Ao escrevê-los, apoiei-me no modelo de Mager (1962), que nos diz para definir a situação, o comportamento que queremos ver e o critério de êxito. Ter este último ponto bem definido na folha ajudou-me imenso a dar a aula. Contudo, apercebi-me na prática que, para serem realmente úteis no pavilhão, estes critérios deviam ser curtos, explícitos e poucos, para eu não me perder na observação. Como referem Coutinho et al. (2024), são estes critérios que nos mostram os indicadores de desempenho. Ou seja, ao focar-me apenas em dois ou três pontos simples e diretos, conseguia olhar para os alunos, avaliar logo se

estavam a realizar bem o exercício e corrigi-los no próprio momento. Por exemplo:

> *"O aluno realiza o batimento clear, em situação de jogo 1x1, contactando o volante acima da cabeça e dirigindo-o para o fundo do campo adversário."*
>
> (Aula nº 48, Plano de Aula de Badminton nº 3, 28 de abril de 2026)

4.3. – Modelos de Ensino

Durante a PES, procurei mobilizar diferentes modelos de ensino, muitas vezes cruzando características de vários deles. O objetivo com esta abordagem foi conseguir dar resposta aos desafios que iam surgindo e, ao mesmo tempo, proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem mais ricas e diversificadas. Por outro lado, esta foi também uma forma de me colocar à prova. Queria perceber, na prática, com quais destas abordagens me sentia mais confortável e quais se adequavam melhor ao meu perfil e à minha identidade enquanto professor.

4.3.1. – Modelo de Instrução Direta

O Modelo de Instrução Direta (MID), de Rosenshine (1983), foi a minha grande base durante todo o estágio. Acabou por ser a abordagem com a qual me senti sempre mais seguro, essencialmente porque me permitia ter um grande controlo sobre o que se passava no pavilhão. Como explicam Rosado e Mesquita (2009), este controlo por parte do professor constrói-se através de regras e rotinas bem definidas, o que ajuda a guiar os alunos e a rentabilizar as atividades. Nas primeiras semanas, em que a turma ainda não conhecia a minha forma de trabalhar e as dinâmicas não estavam interiorizadas, o MID foi a ferramenta ideal para me ajudar a organizar o grupo.

Contudo, mesmo depois dessa fase de adaptação, o MID nunca deixou de estar presente. Passou de uma 'rede de segurança' inicial para uma verdadeira estratégia de reajuste. Sempre que eu tentava dar mais autonomia

aos alunos e notava que o ritmo, o empenho ou a responsabilidade não eram os esperados, voltava a este modelo. Funcionava como um "botão de reinício" que me permitia agarrar novamente a turma e focá-la nos objetivos. Com o passar do tempo, percebi que ser mais diretivo não era apenas uma forma de me proteger enquanto estagiário, mas sim uma opção pedagógica fundamental para manter a qualidade da aula e garantir que o tempo de prática não era desperdiçado.

4.3.2. – Modelo de Educação Desportiva

A adoção dos pressupostos do Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994) teve como propósito recriar uma cultura desportiva autêntica no contexto de aula. Para operacionalizar este modelo na UD de Futebol, a turma foi dividida em quatro equipas, equilibradas e com identidade própria. Ao instituir uma época desportiva, estruturada ao longo de sete aulas, as aprendizagens ganharam um novo fio condutor. A dinâmica competitiva organizou-se num formato de campeonato durante as seis primeiras aulas, nas quais todas as equipas se defrontaram por duas vezes (sistema de todos contra todos). A sétima e última aula assumiu o caráter de evento culminante, com a disputa das classificações finais, opondo o 1.º classificado ao 2.º, e o 3.º classificado ao 4.º.

Um dos pilares desta implementação foi a assunção de funções sociais inerentes ao fenómeno desportivo. Para além do papel de jogador, os alunos assumiram responsabilidades específicas, nomeadamente, treinador, capitão, árbitro e registador de resultados. A distribuição destes papéis foi definida de forma autónoma pelos próprios alunos dentro de cada equipa logo na primeira aula, mantendo-se fixos até ao final da UD. Esta estabilidade na assunção de tarefas permitiu uma apropriação das responsabilidades inerentes a cada cargo e fomentou a autonomia dos discentes.

Em linha com as características centrais deste modelo, que transpõe para a escola a essência do desporto institucionalizado através da competição formal, dos registos estatísticos e de um evento culminante (Rosado & Mesquita, 2009), a prática afastou-se da mera execução de exercícios descontextualizados. A

implementação do MED permitiu observar um aumento do envolvimento e da motivação dos alunos. Ao nível dos resultados práticos e da avaliação, verificou-se uma melhoria no domínio das atitudes e no domínio socioafetivo. Esta evolução justificou-se pelo elevado compromisso e pela forte entreajuda gerados no seio de cada equipa. A expectativa em relação às aulas de Futebol tornou-se cada vez mais evidente, sendo frequentes as referências aos jogos da jornada seguinte e às estratégias delineadas para enfrentar os adversários. Um exemplo ilustrativo desta apropriação do modelo ocorreu quando um dos capitães afirmou: "Professor, como sabíamos que íamos jogar contra a equipa A hoje, andei a semana toda a preparar a nossa equipa para lhes ganhar!" (Capitão da Equipa C, Aula de Futebol, 25 de novembro de 2025). Este episódio demonstra que a competição, quando enquadrada num ambiente educativo e sustentada pelos princípios do MED, ultrapassou o contexto da aula, promovendo o envolvimento contínuo.

A recetividade dos discentes a esta abordagem metodológica foi superior àquela observada no ensino tradicional. A componente de jogo assumiu uma relevância acrescida, uma vez que os resultados diários ganharam um propósito maior ao integrarem a classificação contínua do torneio. Apesar desta vertente competitiva, os dados de observação da prática pedagógica evidenciaram um enorme respeito e fair play entre toda a turma durante os confrontos.

Contudo, a grande mais-valia do MED revelou-se na dinâmica de cooperação intragrupo. O forte sentido de filiação fez com que as equipas transcendessem a procura pela vitória, fomentando o peer-teaching (ensino entre pares), onde os alunos mais proficientes assumiram a responsabilidade de auxiliar os colegas com mais dificuldades. Este comportamento tornou-se evidente em vários momentos da unidade didática, fornecendo feedback corretivo e incentivando a participação coletiva, sem necessidade de intervenção constante do professor. A evidência deste impacto comportamental encontra-se documentada nos registos de observação: "Num momento da aula, apercebi-me de que um aluno viu uma colega a executar mal um passe e a ficar parada após o mesmo, e indicou quer à colega, quer aos restantes elementos da sua equipa o erro cometido e a solução para não voltar a acontecer. No início do ano, estes dois alunos mal se falavam!" (Diário de Bordo, 16 de dezembro de 2025).

Embora o formato competitivo tenha funcionado como o principal motor motivacional, foi a estrutura social, a delegação de papéis e a responsabilização coletiva promovidas por este modelo que deram verdadeiro sentido à experiência educativa, melhorando as competências socioafetivas da turma.

4.3.3. – Ensino dos Jogos para a Compreensão

Na abordagem a alguns dos JDC, como o Basquetebol e o Andebol, optei por integrar o modelo do Ensino dos Jogos para a Compreensão (EJpC) na procura de descartar o ensino da repetição da técnica isolada. A intenção era que os alunos compreendessem primeiro a lógica do jogo e a importância da tomada de decisão, antes de se preocuparem exclusivamente com a execução motora. Como sustentam Teoldo et al. (2010), ao desenharmos as aulas em torno de problemas táticos reais e através de formatos de jogo reduzido, conseguimos não só contextualizar a aprendizagem, mas também aumentar consideravelmente a motivação e os níveis de participação da turma.

No dia a dia do pavilhão, acabei por cruzar as dinâmicas deste modelo com o estilo de ensino por descoberta guiada. Em vez de interromper a prática para fornecer imediatamente a solução aos alunos, procurava colocá-los perante situações de jogo desafiantes, incentivando-os a explorar diferentes respostas para os problemas emergentes. O meu papel centrava-se na formulação de questões estratégicas durante os momentos de pausa e de reflexão, procurando orientar o raciocínio dos alunos sem lhes indicar diretamente a solução. Questões como "Porque é que a equipa adversária conseguiu criar superioridade numérica nesta situação?", "Que alternativas tinham para manter a posse de bola?" ou "De que forma poderiam ocupar melhor o espaço para criar linhas de passe?" incentivavam-nos a analisar as suas decisões, a justificar as opções tomadas e a discutir possíveis soluções em conjunto. Desta forma, o questionamento deixava de assumir uma função meramente avaliativa para se tornar uma estratégia de construção do conhecimento, promovendo a compreensão da lógica do jogo e a tomada de decisão fundamentada. Tal como sublinha Graça e Mesquita (2007), este processo de reflexão orientada pelo

professor é fundamental para que os alunos passem a agir sobre o jogo de forma consciente e intencional.

Embora tenha recorrido a esta lógica de ensino em diferentes JDC, o EJpC foi sendo adaptado às especificidades de cada modalidade. Nas aulas de Basquetebol, por exemplo, organizei situações reduzidas de jogo reduzido (3x3), nas quais os alunos eram desafiados a encontrar soluções para criar linhas de passe, explorar situações de superioridade numérica ou identificar os momentos mais adequados para penetrar na defesa adversária. Em vez de privilegiar exercícios analíticos de drible ou de lançamento, procurei que a aprendizagem dessas competências emergisse da resolução dos problemas colocados pelo próprio jogo, recorrendo ao questionamento para orientar a reflexão dos alunos sobre as decisões tomadas. Esta forma de intervenção permitiu-lhes compreender melhor a relação entre a técnica e a tática, atribuindo significado às ações realizadas em contexto de jogo.

Ainda assim, foi no Andebol que o EJpC assumiu um papel mais determinante. Por se tratar da modalidade selecionada para o desenvolvimento do meu estudo de investigação, procurei aplicar os princípios deste modelo de forma mais consistente ao longo da UD, acompanhando a evolução dos alunos ao nível da compreensão tática, da tomada de decisão e da participação nas situações de jogo.

4.4. – Organização do Ensino através de Cartões de Tarefas

Nas aulas de Natação, as características específicas do meio aquático e a necessidade de rentabilizar ao máximo o tempo útil de aula levaram-me a adotar uma estratégia de organização do ensino baseada na utilização de cartões de tarefas. Na prática, a sequência completa de exercícios prevista para cada aula era afixada na parede da piscina, transformando o plano de aula num suporte visual de consulta para a turma, como mostra a Figura 1.

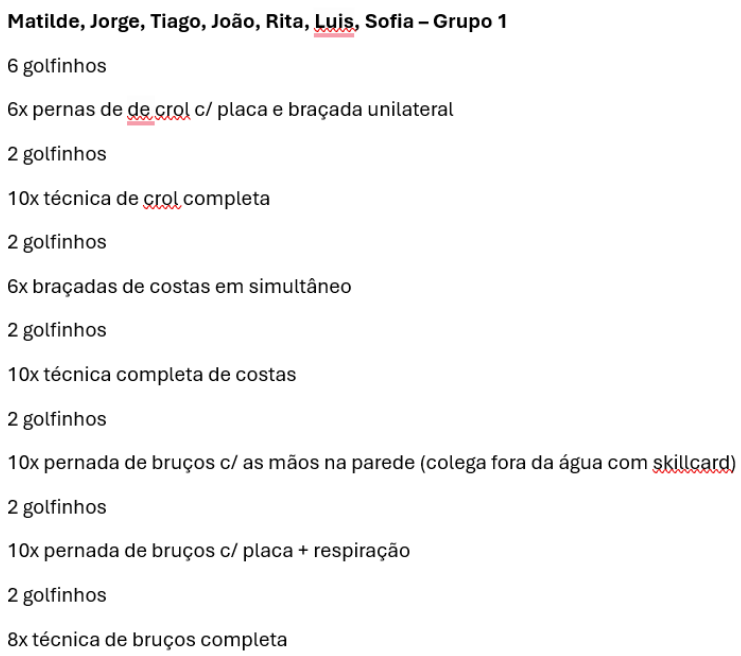


FIGURA 1 - EXEMPLO DE CARTÃO DE TAREFAS

Ao disponibilizar a informação desta forma, o objetivo era que os alunos deixassem de estar dependentes das minhas instruções para avançar nas diferentes tarefas. Esta opção metodológica revelou-se eficaz ao nível da responsabilização e da autonomia do grupo. Ao sentirem que lhes era atribuída a responsabilidade de gerir a sequência de trabalho, os alunos passaram a consultar autonomamente o cartão de tarefas, iniciando os exercícios e realizando as transições entre tarefas sem necessidade de aguardarem constantemente por indicações gerais.

No entanto, o maior benefício desta estratégia refletiu-se na minha própria intervenção pedagógica. Ao reduzir a necessidade de fornecer instruções frontais contínuas a toda a turma, ganhei uma mobilidade preciosa ao longo do cais da piscina. Uma vez que os alunos geriam autonomamente a sequência de tarefas, pude assumir uma postura de observador ativo, dedicando praticamente todo o meu tempo à observação e à emissão de feedback individualizado, corrigindo pormenores técnicos de cada aluno no momento da execução. Desta forma, foi possível maximizar simultaneamente o tempo de prática motora dos alunos e a qualidade da intervenção pedagógica.

4.5. – Dimensões de Intervenção Pedagógica

Ter um bom planeamento no papel é apenas o ponto de partida. O verdadeiro desafio da docência está na capacidade de o concretizar em aula. A aula é o momento da verdade, o espaço onde as nossas ideias chocam com a realidade da turma, obrigando-nos constantemente a adaptar, corrigir e validar as nossas estratégias. Durante a prática, a minha grande prioridade foi sempre garantir que os alunos passavam o máximo de tempo em atividade, ou seja, com elevados níveis de empenhamento motor, pois é dessa vivência prática que nasce a verdadeira aprendizagem.

De seguida, partilho as diferentes dimensões da minha intervenção pedagógica, os obstáculos com que me deparei no terreno e as soluções práticas que procurei encontrar para maximizar o desenvolvimento dos alunos.

4.5.1 – Instrução e Feedback

Emitir uma instrução inicial adequada é fundamental no ensino. É através dela que conseguimos apresentar as tarefas de forma clara e direcionar imediatamente o foco dos alunos para aquilo que pretendemos que eles façam. Rink (2014) alerta precisamente para isto: por muito bom que seja o exercício, se a explicação inicial não for clara, direta e adaptada a quem nos ouve, a instrução perde a sua eficácia.

Quando iniciei o estágio, comunicar com a turma era algo que me deixava bastante confortável. Contudo, durante o primeiro período, percebi que caía frequentemente no erro de me alongar nas explicações. Queria dar tantos pormenores técnicos aos alunos que o meu discurso se tornava excessivamente longo, e rapidamente notava que eles se desligavam e perdiam o foco do que era essencial.

Foi através das conversas com a PO e com a PC que consegui corrigir esta falha. Ajudaram-me a perceber que, na instrução, "menos é mais". A partir daí, mudei a minha abordagem e passei a utilizar termos muito mais simples e palavras-chave fáceis de memorizar. O impacto foi notório: ao encurtar o

discurso, inserindo no mesmo termos-chave, os alunos começaram a reter a informação central de forma muito mais rápida e a entrar na prática com as ideias claras.

Para além de simplificar a linguagem, passei a apoiar-me fortemente na demonstração. Dar aos alunos uma imagem visual do que pretendemos é uma das estratégias mais poderosas no ensino, poupando-nos longos discursos. Como defendem Quina (2009) e Rosado e Mesquita (2009), esta é a melhor forma de apresentar um exercício, especialmente nas fases em que os alunos ainda estão a aprender o básico e precisam de interiorizar a imagem global do movimento.

Na prática, o meu cuidado era garantir que esse modelo visual fosse o mais correto possível. Para isso, assumia eu próprio a execução ou chamava um aluno que já dominasse bem a técnica. As falhas, que são inevitáveis, foram bastante úteis, sempre que ocorria um erro durante a demonstração, parava o momento, chamava a atenção da turma para o que tinha falhado e usava logo essa situação para lhes explicar como corrigir o movimento na sua própria prática.

Dar um bom feedback pedagógico é uma competência que fui melhorando de forma muito consciente ao longo do estágio. Como refere Quina (2009), esta intervenção tem duas grandes missões: orientar o aluno na correção da falha (função informativa) e manter os seus níveis de empenho elevados (função motivacional). Nas primeiras aulas, a minha principal preocupação era chegar a toda a gente de forma individual, tentando sempre aliar a correção técnica a uma palavra de reforço positivo. Contudo, após uma conversa com a PC, dei conta de uma falha tremenda na minha dinâmica: passava imenso tempo a ir de aluno em aluno a repetir exatamente a mesma instrução para um erro que, na verdade, era geral. Isto não só era desgastante como me prendia num só local, limitando a minha circulação pelo espaço.

Para ultrapassar este obstáculo e rentabilizar o meu contributo, alterei a estratégia. Sempre que identificava um erro motor recorrente, deixei de fazer correções isoladas. Passei a interromper a tarefa e a focar a atenção de toda a turma. Num único momento, explicava onde estavam a falhar, demonstrava o

movimento correto e apontava o caminho para a solução. Desta forma, conseguia tirar as dúvidas de vários alunos de uma só vez e garantia que a informação transmitida ia ao encontro do que Rosado e Mesquita (2009) defendem: um *feedback* que seja específico, correto e perfeitamente alinhado com os critérios de êxito definidos para o exercício.

Para além da minha própria intervenção, explorei bastante a troca de informação entre os pares, uma dinâmica que ganhou um destaque enorme durante a lecionação da modalidade de Andebol. Através das rotinas de heteroavaliação, transferi para os alunos a responsabilidade de se ajudarem mutuamente. No final de cada situação de jogo, o aluno que estava a observar reunia-se com o colega que tinha acabado de jogar para lhe mostrar os mapas de movimentação que tinha registado. Esta partilha revelou-se uma ferramenta poderosíssima, obrigando-os a analisar os dados de forma objetiva e a debater o que precisavam de afinar para a próxima rotação.

4.5.2. – Gestão, Clima e Disciplina

Como refere Quina (2009), uma gestão eficaz da aula é indispensável para rentabilizar o tempo disponível e criar um ambiente estruturado que favoreça a aprendizagem. Neste sentido, um dos primeiros desafios logísticos que enfrentei na escola esteve relacionado com a utilização dos balneários, consequência da elevada rotatividade entre as turmas que utilizavam o pavilhão e aquelas que realizavam atividades no exterior. Para minimizar a perda de tempo, defini desde o início que os alunos dispunham de 10 minutos no início da aula para se equiparem e de 10 minutos no final para tomarem banho. Esta organização permitiu assegurar, de forma consistente, cerca de 70 minutos de prática efetiva em cada aula.

A otimização deste tempo útil exigiu igualmente uma gestão cuidada dos materiais e da organização do espaço. Na planificação das aulas procurei estabelecer uma sequência lógica entre as tarefas, aproveitando a mesma disposição do material sempre que possível. Desta forma, reduzi significativamente as interrupções destinadas à reorganização do espaço ou à

constituição de novos grupos, eliminando tempos mortos e promovendo uma maior fluidez das aulas, bem como um nível elevado de envolvimento dos alunos.

Esta preocupação está intimamente ligada à gestão da disciplina. Segundo Piéron (1992), grande parte dos comportamentos de indisciplina ocorre quando os alunos permanecem inativos ou aguardam pela sua vez de participar. Assim, uma das minhas principais preocupações consistiu em evitar filas prolongadas e períodos de espera, garantindo que todos os alunos permanecessem envolvidos nas atividades propostas.

Os maiores desafios neste domínio surgiram durante as Unidades Didáticas de Badminton e de Basquetebol. No Badminton, o pavilhão dispunha apenas de quatro campos, permitindo que apenas oito alunos estivessem simultaneamente em prática. Para ultrapassar esta limitação, os restantes alunos desempenhavam funções de arbitragem, realizavam circuitos de condição física ou participavam em torneios com jogos de curta duração, promovendo uma rápida rotatividade entre todos os participantes.

Relativamente ao Basquetebol, a escola cooperante possuía apenas duas tabelas disponíveis. Perante esta limitação, optei por articular esta modalidade com o Atletismo, organizando a turma em dois grupos que alternavam entre ambas as atividades. Nas aulas dedicadas exclusivamente a uma modalidade, os alunos que não se encontravam na prática principal realizavam exercícios de condição física ou participavam em torneios intra-turma, assegurando, uma vez mais, elevados níveis de atividade motora.

Ao nível da gestão relacional e disciplinar, procurei adotar uma postura de exigência, sustentada por uma utilização frequente do reforço positivo. O estabelecimento de regras claras desde a primeira semana revelou-se determinante para que os alunos compreendessem os limites e as expectativas, permitindo-me intervir de forma consistente, justa e coerente perante eventuais comportamentos inadequados. Contudo, ser exigente não significa assumir uma postura autoritária. Como defendem Rosado e Mesquita (2009), o entusiasmo demonstrado pelo professor influencia diretamente o envolvimento e a motivação dos alunos. Assim, procurei valorizar sistematicamente as conquistas da turma e promover um clima de aula positivo, motivador e propício à aprendizagem.

Em retrospetiva, considero que consegui criar um ambiente favorável ao desenvolvimento das aprendizagens, caracterizado por relações de proximidade, respeito e confiança mútua. A organização das aulas, a gestão eficiente do tempo e dos recursos e a preocupação constante em manter todos os alunos envolvidos contribuíram decisivamente para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Olhando para todo este percurso, o meu grande compromisso foi sempre tentar construir experiências de aprendizagem cada vez mais ricas, trabalhando com a ambição constante de que cada aula superasse a anterior. É exatamente esta atitude de inconformismo e de procura contínua por ser um docente melhor que tenciono levar para o meu futuro profissional.

4.6. – O Processo de Avaliação

Como sustenta Bento (2003), o mecanismo de avaliação é a bússola que nos permite medir o progresso da turma, ler as suas necessidades e reajustar o nosso trabalho. O problema é que, tal como alerta Quina (2009), esta exigência faz com que o ato de avaliar seja uma das tarefas mais difíceis e complexas da nossa profissão.

Confesso que, na fase inicial do estágio, este foi um dos meus maiores "fantasmas". O momento de avaliar causava-me bastante ansiedade, sobretudo pelo receio de cometer injustiças, de não ser rigoroso o suficiente ou de estar a observar as coisas erradas. Felizmente, consegui ultrapassar esta insegurança graças a dois fatores determinantes. O primeiro foi o acompanhamento da PC, que me ajudou a "limpar" a visão e a focar-me estritamente nos critérios de sucesso que importavam para cada tarefa. O segundo fator foi a possibilidade de participar nas avaliações das turmas das colegas de estágio. Esse trabalho de equipa funcionou como um autêntico treino de campo: ao avaliar alunos que não eram os meus, apurei o meu olhar crítico, o que me deu uma confiança enorme quando chegou a vez de classificar a minha própria turma.

Com esta segurança mais consolidada, operacionalizei o meu sistema avaliativo ao longo do ano.

4.6.1. – Avaliação Diagnóstica

O primeiro passo em qualquer matéria passava invariavelmente pela Avaliação Diagnóstica (AD). Mais do que cumprir uma formalidade burocrática, este momento revelou-se crucial para eu perceber exatamente o que os alunos já traziam "na bagagem" e onde residiam as suas maiores fragilidades. Tal como Bessa et al. (2024) sublinham, é esta leitura inicial e atenta do grupo que nos dá as pistas corretas para sabermos como e onde devemos intervir pedagogicamente.

Além disso, e recuperando o que referi anteriormente sobre a preparação das aulas, foi esta radiografia da turma que sustentou todo o meu planeamento. De acordo com Quina (2009), só descobrindo o nível real de onde os alunos partem é que o professor consegue afinar os seus objetivos e moldar os exercícios à medida das necessidades do grupo. Por isso mesmo, procurei olhar para a AD não como um momento de testagem, mas como um instrumento de conhecimento da turma. Foi esta avaliação inicial que me deu as coordenadas necessárias para compreender as potencialidades e as dificuldades dos alunos, permitindo-me tomar decisões mais fundamentadas ao longo da UD. Um exemplo disso verificou-se na modalidade de Voleibol, onde a AD revelou uma heterogeneidade muito superior àquela que antecipava. Enquanto alguns alunos demonstravam domínio dos principais gestos técnicos, outros evidenciavam dificuldades em aspetos tão elementares como a colocação das mãos acima e à frente da testa, na execução de um passe de frente no Voleibol. Esta constatação permitiu-me compreender, desde o início, a diversidade de níveis existente na turma e acompanhar a evolução de cada aluno de forma mais consciente.

4.6.2. – Avaliação Sumativa

Quando chegamos ao fim de cada período, era a altura de fechar o ciclo com a Avaliação Sumativa (AS). Tal como explicam Bessa et al. (2024), é neste momento que fazemos um balanço geral e definitivo sobre o conhecimento e as competências que cada aluno conseguiu consolidar. Em conformidade com as

diretrizes da escola, encarei a avaliação como um processo contínuo que culminava nestes fechos de período. Para garantir uma justiça absoluta e não correr o risco de ter critérios diferentes, apoiei-me sempre nas grelhas previamente construídas pelo grupo disciplinar de Educação Física, assegurando que, a nível de exigência, era a mesma para todos.

Para conseguir medir a evolução real da turma de forma fiável, procurei que as tarefas desta fase sumativa fossem muito semelhantes aos cenários de prática que tinha criado na AD, e que foram objeto de exercitação ao longo das aulas. Colocar o ponto de partida e o ponto de chegada lado a lado tornou a leitura sobre o progresso de cada aluno muito mais clara e objetiva.

No final, não tenho dúvidas em afirmar que esta é uma das dimensões mais sensíveis e difíceis de ser professor. A responsabilidade que temos nas mãos é enorme, pois sabemos que as decisões que tomamos e as classificações que atribuímos têm um impacto real no percurso escolar dos alunos. Essa consciência tornou-se particularmente evidente nos momentos de atribuição das classificações finais, quando me deparei com alunos cuja nota se situava no limite entre dois níveis de desempenho. Nesses momentos, percebi que cada decisão exigia uma análise criteriosa e sustentada nas evidências recolhidas ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, procurando garantir que a classificação atribuída refletia, de forma justa, o percurso efetivamente realizado por cada aluno.

5 – PARTICIPAÇÃO NA DINÂMICA ESCOLAR

Como bem lembram Batista e Queirós (2013), o envolvimento na comunidade escolar, funciona como o nosso grande espaço de socialização na carreira. É no terreno, através das interações diárias com os outros docentes da escola, que nós, EE, começamos realmente a interiorizar os papéis, as dinâmicas e o peso da responsabilidade que a profissão exige.

Tive o privilégio de fazer este percurso de descoberta numa EC fantástica. Para além de ter encontrado uma comunidade escolar muito unida e um grupo de professores extremamente experiente, a escola vive de uma dinâmica muito

própria, promovendo constantemente iniciativas que puxam pela participação de todos.

Graças a este ambiente de "porta aberta", consegui envolver-me ativamente em diversas atividades organizadas pelo Departamento de Expressões, puxadas de forma muito particular pela equipa de EF. Paralelamente a estes eventos práticos, a minha presença nas reuniões de trabalho revelou-se uma autêntica lição de realidade. Estes momentos de bastidores foram fundamentais para eu perceber a vertente mais organizativa do nosso ofício, mostrando-me de forma muito clara que o trabalho de um professor não começa nem acaba na porta do pavilhão.

5.1. – Atividades Dinamizadas pela EC

Embora a intervenção pedagógica em contexto de aula tenha constituído o núcleo central da minha formação ao longo do EP, rapidamente compreendi que a função docente se estende muito para além das paredes do pavilhão ou do espaço destinado às aulas de EF. A participação ativa na organização e dinamização das atividades promovidas pela EC revelou-se uma dimensão igualmente determinante da minha aprendizagem, permitindo-me contactar com responsabilidades, desafios e contextos dificilmente reproduzíveis durante a lecionação regular.

Ao longo do ano letivo participei em iniciativas de natureza distinta, desde atividades de sensibilização e inclusão, como o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, até eventos competitivos, culturais e recreativos, como o Corta-Mato Escolar, o Mega Atleta, o PediPaper MultiAtividades, o Sarau ou o projeto Escola Ativa. Cada uma destas experiências apresentou desafios próprios e exigiu respostas diferentes, quer ao nível da organização, quer ao nível da comunicação, da gestão de pessoas ou da tomada de decisão.

Contudo, mais do que descrever cronologicamente cada uma das atividades desenvolvidas, considero mais pertinente refletir sobre as aprendizagens transversais que delas retirei. Apesar das suas diferenças, todas contribuíram para a construção da minha identidade profissional, permitindo-me

desenvolver competências dificilmente alcançáveis apenas através da intervenção em contexto de aula. Neste sentido, as páginas seguintes procuram evidenciar não apenas aquilo que fiz, mas sobretudo aquilo que aprendi, bem como o impacto que estas experiências tiveram em mim, nos alunos e na comunidade educativa.

Tabela 2 – Atividades Dinamizadas pela EC

Atividade	Papel desempenhado	Principais contributos para a minha formação
Dia Cultural	Organização e dinamização das estações	Desenvolvimento da capacidade de adaptação perante imprevistos, contacto inicial com os alunos e gestão de atividades em contexto escolar.
Dia Internacional da Pessoa com Deficiência	Organização e dinamização da atividade de Goalball	Promoção da inclusão, da empatia e da sensibilização para a diferença, valorizando a Educação Física como espaço de educação para os valores.
Corta-Mato Escolar	Organização, secretariado e apoio logístico	Desenvolvimento de competências de planeamento, organização, trabalho colaborativo e gestão de eventos escolares.
Mega Atleta Escolar	Acompanhamento e supervisão dos alunos	Reforço do sentido de responsabilidade, da gestão de grupos, da segurança dos alunos e da proximidade na relação pedagógica.
PediPaper MultiAtividades	Planeamento, organização e coordenação da atividade	Desenvolvimento de competências de liderança, comunicação, tomada de decisão, resolução de problemas e trabalho em equipa.
Sarau Gímnico	Preparação e acompanhamento da turma	Promoção da cooperação, da persistência, da motivação e do fortalecimento da relação pedagógica através de um objetivo comum.
Desporto Escolar	Acompanhamento da equipa de Futsal	Desenvolvimento de competências de acompanhamento individual, mediação de conflitos, gestão de grupos e promoção dos valores do desporto.
Escola Ativa	Dinamização de atividades durante os intervalos	Promoção da atividade física, fortalecimento da relação professor-aluno e contributo para uma comunidade escolar mais participativa e ativa.

5.1.1. – A adaptabilidade como uma das maiores competências do professor

Se tivesse de identificar uma competência transversal a praticamente todas as atividades em que participei, escolheria, a capacidade de adaptação. Antes de iniciar o estágio, tendia a associar a função do professor a uma preparação rigorosa das aulas e ao cumprimento de um planeamento previamente definido. Embora esta dimensão continue a assumir um papel fundamental, as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo demonstraram-me que a realidade escolar é marcada por um elevado grau de imprevisibilidade, exigindo ao professor uma constante capacidade para reajustar decisões sem comprometer a qualidade das experiências proporcionadas aos alunos.

Esta aprendizagem tornou-se evidente logo numa das primeiras atividades do ano letivo. O Dia Cultural encontrava-se preparado para decorrer no espaço exterior da escola, porém, as condições meteorológicas obrigaram à alteração integral da logística poucas horas antes do início do evento. O espaço disponível passou a ser muito inferior e várias das dinâmicas inicialmente previstas tiveram de ser reformuladas para que a atividade pudesse decorrer em segurança e com o maior impacto possível.

Na altura, a minha principal preocupação centrou-se em garantir que tudo decorresse conforme o previsto. No entanto, olhando hoje para essa experiência, percebo que a verdadeira aprendizagem não esteve relacionada com a alteração do espaço físico, mas sim com a forma como o grupo de EF conseguiu responder ao imprevisto sem permitir que este comprometesse os objetivos da atividade. Pela primeira vez senti que, em contexto escolar, um bom professor não é necessariamente aquele que consegue cumprir exatamente aquilo que planeou, mas sim aquele que mantém a capacidade de encontrar soluções quando a realidade obriga a alterar os planos.

Ao longo do estágio esta ideia foi sendo sucessivamente reforçada. O Corta-Mato Escolar, por exemplo, acabou por sofrer sucessivos adiamentos devido às condições meteorológicas, obrigando todo o grupo a reajustar datas, reorganizar tarefas e manter a motivação dos participantes apesar da incerteza gerada. Aquilo que inicialmente interpretei como um contratempo acabou por

revelar a importância da flexibilidade organizacional e da capacidade de manter o normal funcionamento da escola mesmo perante fatores alheios ao nosso controlo.

Contudo, foi provavelmente durante a organização do PediPaper MultiAtividades que esta competência assumiu maior relevância. Depois de vários meses de preparação, a atividade decorria de forma bastante positiva até surgir uma contestação relativamente à pontuação atribuída numa das estações. Num primeiro momento, senti alguma ansiedade perante a possibilidade de o trabalho desenvolvido ao longo de várias semanas ficar comprometido por um problema ocorrido numa única tarefa. Porém, rapidamente percebi que insistir numa decisão cuja justiça não conseguíamos comprovar apenas aumentaria o sentimento de injustiça dos participantes. A decisão de anular a pontuação dessa estação e adiar a cerimónia de entrega de prémios constituiu um momento marcante do meu ano, pois permitiu-me compreender que liderar implica, muitas vezes, tomar decisões difíceis, privilegiando a equidade em detrimento da solução aparentemente mais simples.

Em retrospetiva, estas experiências alteraram significativamente a forma como encaro a profissão docente. Se no início do estágio atribuía uma enorme importância à preparação minuciosa de todas as atividades, hoje considero que a verdadeira competência profissional reside na capacidade de responder eficazmente quando aquilo que planeámos deixa de corresponder à realidade. Afinal, os alunos dificilmente se recordarão de um pequeno contratempo organizativo, mas recordar-se-ão sempre da forma como o professor lidou com ele.

5.1.2. – O trabalho colaborativo e a organização “invisível”

Enquanto aluno, tendia a olhar para eventos como o Corta-Mato, o Mega Atleta ou o Sarau apenas pelo resultado final, via os alunos a competir, as provas a decorrerem dentro da normalidade ou as apresentações a acontecerem sem grandes sobressaltos. Nunca me tinha questionado verdadeiramente sobre o

enorme trabalho desenvolvido nos bastidores para que tudo decorresse dessa forma.

Foi precisamente essa realidade "invisível" um dos aspetos que mais me marcou ao longo deste ano letivo. Participar na organização destas atividades permitiu-me compreender que o sucesso de um evento raramente depende do momento em que este acontece. Pelo contrário, resulta de um processo de preparação rigoroso, sustentado em inúmeras decisões tomadas antecipadamente, numa distribuição clara de responsabilidades e numa comunicação permanente entre todos os intervenientes.

Esta aprendizagem tornou-se evidente durante a organização do Corta-Mato Escolar. Apesar de o NE não assumir a coordenação global da atividade, todos os elementos desempenhavam funções específicas e indispensáveis ao funcionamento do evento. Desde o secretariado inicial, passando pela confirmação das presenças e distribuição dos dorsais, até à monitorização do percurso, cada tarefa dependia da anterior e contribuía para que toda a logística funcionasse de forma articulada. Mais do que executar uma função, comecei a perceber a importância de compreender o funcionamento do evento como um todo.

Ao observar a forma como os professores do grupo de EF distribuíam responsabilidades, antecipavam possíveis dificuldades e coordenavam toda a equipa, apercebi-me de que uma organização eficaz assenta na confiança entre os diferentes elementos. Cada professor sabia exatamente aquilo que tinha de fazer e essa clareza evitava hesitações ou duplicação de tarefas. Esta experiência levou-me a refletir sobre a importância da liderança em contexto escolar. Um líder não é aquele que faz tudo, mas aquele que consegue mobilizar uma equipa, distribuir responsabilidades e garantir que todos trabalham em direção ao mesmo objetivo.

O Mega Atleta reforçou igualmente esta ideia. À primeira vista, poderia parecer que a principal preocupação se centrava na realização das provas desportivas. Contudo, rapidamente percebi que o verdadeiro desafio começava muito antes da competição. A recolha das autorizações assinadas pelos encarregados de educação, a confirmação dos alunos participantes, a

organização da deslocação até ao Complexo Desportivo do Rio Largo e o acompanhamento permanente do grupo demonstraram-me que a responsabilidade do professor ultrapassa a dimensão pedagógica. Enquanto docente, somos igualmente responsáveis pela segurança, pelo bem-estar e pela integridade física dos nossos alunos em todos os momentos da atividade.

Esta consciência tornou-se ainda mais evidente no regresso à escola. Através deste evento, ficou ainda mais claro que o evento apenas termina quando todos regressam em segurança ao recinto escolar. Esta alteração de perspetiva poderá parecer simples, mas representa um reforço na forma como encaro a responsabilidade docente. Passei a perceber que cada decisão organizativa deve ser tomada colocando sempre o bem-estar dos alunos acima de qualquer outro objetivo.

Contudo, foi durante a organização do PediPaper MultiAtividades que desenvolvi, provavelmente, as aprendizagens mais significativas ao nível da coordenação de eventos. Tratando-se da primeira iniciativa organizada praticamente de raiz pelos dois NE, fomos chamados a assumir responsabilidades superiores às que até então tinhamos experienciado. Desde a definição do percurso, preparação dos materiais, distribuição das equipas, articulação com os alunos do ensino profissional e restantes professores, até à gestão dos postos de controlo, participei em praticamente todas as fases do processo organizativo.

Apesar do balanço global extremamente positivo, foi precisamente aquilo que correu menos bem que mais contribuiu para a minha aprendizagem. Durante uma das tarefas, verificou-se alguma confusão relativamente às regras transmitidas aos participantes. Embora tivéssemos realizado um *briefing* detalhado com parte da equipa, assumimos, erradamente, que todos os elementos possuíam exatamente a mesma informação. Este episódio fez-me compreender que comunicar não significa apenas transmitir uma mensagem, mas garantir que essa mensagem foi compreendida por todos aqueles que dela dependem.

Esta experiência levou-me igualmente a refletir sobre um aspeto que nunca tinha valorizado suficientemente, a antecipação do erro. Enquanto

estudante, sempre associei uma boa organização à inexistência de problemas. Hoje penso exatamente o contrário. Considero que uma boa organização é aquela que prevê a possibilidade de surgirem problemas e prepara antecipadamente estratégias para lhes dar resposta. A inexistência de imprevistos não depende exclusivamente da competência de quem organiza mas também de fatores externos que escapam ao nosso controlo. O verdadeiro indicador de qualidade está na forma como esses imprevistos são geridos.

Para além disso, todas estas experiências reforçaram a minha convicção de que o trabalho colaborativo constitui um dos pilares fundamentais da profissão docente. Existe, por vezes, uma ideia errada de que o professor desenvolve a sua atividade de forma relativamente individualizada. Contudo, ao longo do estágio, percebi que as atividades de maior sucesso foram aquelas em que existiu maior articulação entre professores, estagiários, assistentes operacionais e restantes colaboradores da escola. Cada elemento desempenhou um papel específico, mas todos contribuíram para um objetivo comum.

Esta visão tornou-se particularmente evidente durante o Sarau. Embora o produto final fosse apresentado pelos alunos, aquilo que o público observou durante alguns minutos representava o culminar de vários meses de trabalho conjunto. As dificuldades iniciais, as conversas com a PC e com as restantes EE, a reformulação da coreografia e a disponibilidade permanente de todos demonstraram-me que a melhoria da prática profissional dificilmente acontece de forma isolada. Crescemos muito mais quando somos capazes de ouvir, aceitar críticas construtivas e trabalhar colaborativamente do que quando tentamos resolver todas as dificuldades sozinhos.

Em retrospetiva, considero que estas atividades alteraram profundamente a minha perceção relativamente ao significado da organização escolar. Hoje compreendo que aquilo que os alunos observam representa apenas uma pequena parte do trabalho desenvolvido. Nos bastidores existe uma rede complexa de planeamento, comunicação, cooperação e tomada de decisão que, embora frequentemente invisível, constitui um dos elementos mais importantes da qualidade do trabalho docente. Foi precisamente esse lado menos visível da profissão que mais me fez crescer durante o estágio e que, certamente, procurarei reproduzir ao longo da minha futura carreira enquanto professor.

5.1.3. – A relação pedagógica para além do contexto de aula

Ao longo da minha formação inicial, associava a construção da relação pedagógica sobretudo ao contexto formal de aula. Contudo, o EP levou-me a compreender que muitas das relações mais significativas se constroem em momentos informais, nos quais o professor deixa de estar exclusivamente focado na lecionação dos conteúdos e passa a partilhar experiências com os alunos.

As atividades dinamizadas pela EC proporcionaram-me diversas oportunidades para conhecer os alunos para além do seu papel em contexto de aula. Longe da pressão da avaliação e do cumprimento dos objetivos curriculares, estes momentos permitiram-me compreender melhor as suas características, interesses e formas de interação. Um dos exemplos mais significativos ocorreu durante o Mega Atleta Escolar, em que a deslocação a pé até ao Complexo Desportivo do Rio Largo proporcionou conversas espontâneas sobre interesses, expectativas e experiências pessoais. Este momento contribuiu para fortalecer a relação pedagógica e permitiu-me regressar às aulas com um conhecimento mais aprofundado dos alunos, refletindo-se numa comunicação mais próxima e num maior clima de confiança.

Esta ideia foi reforçada através do projeto Escola Ativa. Embora a prática desportiva fosse o principal motivo de participação, rapidamente percebi que muitos alunos valorizavam aquele espaço também pela possibilidade de conversar, pedir conselhos ou simplesmente conviver. Esta experiência demonstrou-me que a disponibilidade do professor constitui uma dimensão essencial da profissão e que, muitas vezes, pequenos momentos de interação informal fortalecem a relação pedagógica de forma mais significativa do que várias aulas consecutivas.

Também o acompanhamento da equipa de Futsal, no âmbito do Desporto Escolar (DE), contribuiu para esta aprendizagem. O contacto mais próximo com um grupo reduzido permitiu-me conhecer melhor as características individuais dos alunos e acompanhar de forma mais direta as suas dificuldades e motivações. Foi igualmente neste contexto que enfrentei um dos momentos mais marcantes do estágio, a saída de um aluno da equipa devido a dificuldades de

integração. Apesar das tentativas de mediação realizadas, não foi possível alterar a sua decisão. Esta situação fez-me compreender que estabelecer uma boa relação com os alunos não significa evitar todos os conflitos, mas sim agir com responsabilidade, promovendo sempre o respeito, a inclusão e o bem-estar de todos.

Outra experiência particularmente significativa ocorreu durante a preparação do Sarau. A resistência inicial da turma foi sendo gradualmente substituída por um maior envolvimento, fruto do diálogo, da negociação de objetivos e da construção progressiva de um clima de confiança. Este processo mostrou-me que a motivação dificilmente nasce da imposição, desenvolvendo-se antes através da relação que o professor estabelece com os alunos e da capacidade de os envolver ativamente nas atividades propostas.

Em retrospetiva, considero que estas experiências alteraram a minha conceção sobre a relação pedagógica. Hoje reconheço que ensinar não passa apenas pela transmissão de conhecimentos, mas também pela construção de relações humanas baseadas na confiança, no respeito e na disponibilidade. Acredito que serão estas relações que os alunos recordarão no futuro e que pretendo continuar a cultivar ao longo da minha carreira docente.

5.1.4. – A Educação Física como promotora de valores e da comunidade educativa

Ao longo do EP, compreendi que a EF ultrapassa o desenvolvimento das capacidades físicas e da aprendizagem das modalidades desportivas. As atividades dinamizadas pela EC demonstraram o seu papel na promoção de valores, no fortalecimento das relações interpessoais e na construção do sentido de pertença à comunidade escolar.

Esta realidade tornou-se particularmente evidente durante o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência. A dinamização do Goalball permitiu aos alunos experimentar uma modalidade adaptada, desenvolvendo empatia, cooperação e respeito pela diferença. O silêncio que naturalmente se instalava durante o jogo revelou que os próprios alunos compreenderam a necessidade

de criar condições para que todos participassem em igualdade de oportunidades. Esta experiência demonstrou-me que a inclusão se constrói através de vivências concretas, capazes de sensibilizar os alunos para realidades diferentes da sua.

Também o Sarau constituiu um espaço de desenvolvimento pessoal e social. A resistência inicial dos alunos foi progressivamente substituída por um forte sentido de responsabilidade coletiva, permitindo-lhes desenvolver competências como a cooperação, a persistência, a superação e o compromisso com um objetivo comum. Esta experiência reforçou a minha convicção de que atividades desta natureza promovem aprendizagens que dificilmente podem ser avaliadas apenas através dos instrumentos tradicionais de avaliação.

Por sua vez, iniciativas como o Dia Cultural, o PediPaper MultiAtividades e o Escola Ativa evidenciaram igualmente o contributo da EF para a construção de uma escola mais participativa. Ao envolver alunos, professores e restantes elementos da comunidade educativa, estas atividades criaram oportunidades de convivência e cooperação que fortaleceram as relações interpessoais e o sentimento de pertença à escola.

Estas experiências permitiram-me compreender que o professor de EF assume frequentemente um papel agregador na comunidade educativa, promovendo iniciativas que aproximam pessoas, incentivam a participação e reforçam a identidade da escola. O projeto Escola Ativa ilustrou particularmente esta realidade, transformando-se num espaço de encontro entre alunos de diferentes turmas e anos de escolaridade, onde o desporto funcionou como um meio privilegiado para promover a convivência e estilos de vida mais ativos.

Em retrospetiva, considero que uma das maiores aprendizagens proporcionadas pelo EP foi compreender que estas atividades não constituem apenas um complemento às aulas, mas uma componente essencial da missão educativa da escola. São contextos privilegiados para promover valores, desenvolver competências sociais e fortalecer a comunidade educativa. Enquanto futuro professor, pretendo continuar a participar ativamente na dinamização destas iniciativas, reconhecendo nelas um contributo fundamental para a formação integral dos alunos.

5.1.5. – O contributo das atividades dinamizadas para a construção da minha identidade profissional

Ao iniciar o EP, tinha uma visão relativamente simplificada da profissão docente, associando-a sobretudo ao planeamento das aulas, à lecionação dos conteúdos e à avaliação das aprendizagens. Contudo, as experiências vividas nas atividades dinamizadas pela EC permitiram-me compreender que a identidade profissional de um professor se constrói muito para além do contexto formal de ensino.

Cada atividade contribuiu para o meu desenvolvimento de forma distinta. Algumas ensinaram-me a lidar com a imprevisibilidade e a importância da capacidade de adaptação, outras reforçaram o valor do trabalho colaborativo, da comunicação, da liderança e da tomada de decisão. Paralelamente, estas experiências demonstraram-me que muitas das aprendizagens mais significativas não resultam apenas da intervenção em contexto de aula, mas também da forma como o professor participa na vida da escola e influencia positivamente os seus alunos.

Ao longo deste percurso, fui também alterando a forma como encarava os desafios da profissão. Se, numa fase inicial, via cada dificuldade como um sinal de insuficiência, hoje compreendo que o exercício da docência implica tomar decisões em contextos marcados pela incerteza. Mais do que evitar o erro, importa saber refletir sobre a prática, aprender com cada experiência e ajustar continuamente a intervenção pedagógica.

Outra aprendizagem relaciona-se com a crescente consciência da responsabilidade inerente à profissão docente. Compreendi que cada decisão, desde a organização de uma atividade até à forma como se gere um conflito ou se comunica com os alunos, possui um impacto educativo. Esta realidade reforçou em mim a importância de uma atuação ética, responsável e coerente em todos os contextos da vida escolar.

As atividades desenvolvidas permitiram-me igualmente reconhecer o valor da proximidade com os alunos e do trabalho colaborativo entre todos os elementos da comunidade educativa. A colaboração com a PC, com os restantes

professores do grupo de EF, com as colegas do NE e com os restantes intervenientes demonstrou-me que o sucesso das iniciativas escolares resulta do empenho coletivo e da partilha de responsabilidades, reforçando a convicção de que a profissão docente deve ser vivida de forma colaborativa.

Em retrospetiva, considero que estas experiências contribuíram para a construção da minha identidade profissional. Entrei na EC preocupado em desenvolver competências técnicas e pedagógicas. Termino este percurso consciente de que ser professor implica muito mais do que ensinar conteúdos. Significa educar, acompanhar, inspirar e contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, assumindo um compromisso permanente com a sua formação.

Hoje sinto-me mais preparado para enfrentar os desafios da profissão, não porque considere que o meu percurso de aprendizagem está concluído, mas porque compreendi que ser professor exige uma aprendizagem contínua, sustentada na reflexão crítica e na vontade permanente de melhorar. É precisamente essa consciência que levo comigo no final do EP e que pretendo transportar para o exercício futuro da docência.

6 – Envolvimento Cognitivo e Social dos Alunos numa unidade de ensino de Andebol

6.1. – Resumo

O presente estudo teve como objetivo analisar o impacto de uma abordagem pedagógica centrada na compreensão do jogo de Andebol no envolvimento cognitivo e social dos alunos. A investigação foi desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, envolvendo uma turma do 11.º ano, procurando compreender de que forma a utilização de estratégias baseadas no modelo Ensino dos Jogos para a Compreensão e na avaliação entre pares poderia potenciar a participação ativa, a tomada de decisão e a qualidade das interações entre os alunos. Recorreu-se a uma metodologia de natureza quantitativa e qualitativa, utilizando fichas de observação elaboradas para registar indicadores relacionados com o envolvimento cognitivo, a compreensão

tática, a comunicação entre colegas e a participação durante as situações de jogo. Os dados foram recolhidos ao longo da Unidade Didática de Andebol, permitindo comparar a evolução dos alunos ao longo da intervenção pedagógica. Os resultados evidenciaram uma melhoria progressiva na capacidade de interpretação das situações de jogo, na tomada de decisão e na comunicação entre os alunos, verificando-se igualmente um aumento do envolvimento nas tarefas propostas. A avaliação entre pares revelou-se uma estratégia facilitadora da aprendizagem, promovendo momentos de reflexão, feedback construtivo e responsabilização dos alunos relativamente ao seu próprio desempenho e ao dos colegas. A implementação de uma abordagem pedagógica centrada na compreensão do jogo, complementada pela heteroavaliação e pelo questionamento orientado, contribuiu para um processo de ensino-aprendizagem mais participativo, reflexivo e significativo. Para além do desenvolvimento das competências técnico-táticas, a intervenção favoreceu o desenvolvimento de competências sociais, da autonomia e do pensamento crítico, reforçando o potencial da Educação Física enquanto contexto privilegiado para a formação integral dos alunos.

Palavras-chave: ANDEBOL; AVALIAÇÃO ENTRE PARES; EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO DOS JOGOS PARA A COMPREENSÃO; ENVOLVIMENTO COGNITIVO; TOMADA DE DECISÃO.

6.2. – Abstract

This study aimed to analyse the impact of a pedagogical approach focused on the understanding of handball on high school students' cognitive and social engagement. Developed within the scope of the Supervised Teaching Practice, the study sought to examine how the implementation of the TGfU model, combined with peer assessment strategies, influenced students' decision-making, tactical awareness, communication, and participation during game situations. A mixed-methods approach was adopted, using observation sheets specifically designed to assess students' cognitive involvement, tactical behaviour, social interaction, and engagement throughout the teaching unit. Data were collected during the Handball Unit and analysed to identify changes in

students' performance and participation over the intervention period. The findings revealed positive developments in students' tactical understanding, decision-making skills, and peer communication, accompanied by increased levels of engagement during learning tasks. Peer assessment proved to be an effective pedagogical strategy, promoting reflection, constructive feedback, and greater responsibility for both individual and collective learning. The study concludes that student-centred pedagogical approaches, grounded in game understanding and supported by peer assessment, contribute to more meaningful learning experiences. Beyond improving technical and tactical performance, these strategies foster autonomy, critical thinking, collaboration, and social development, reinforcing the educational value of Physical Education in promoting students' holistic development.

Keywords: COGNITIVE ENGAGEMENT; DECISION-MAKING; HANDBALL; PEER ASSESSMENT; PHYSICAL EDUCATION; TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING

6.3. – Introdução

A Educação Física assume um papel estruturante no currículo escolar português, acompanhando o percurso dos alunos ao longo de toda a escolaridade obrigatória com um propósito que transcende o mero desenvolvimento da aptidão motora. A disciplina procura fomentar a literacia física (Whitehead, 2010), contribuindo decisivamente para a formação integral do indivíduo nas suas dimensões social, cognitiva e afetiva. Contudo, para que este desígnio holístico se concretize, as práticas pedagógicas necessitam de estabelecer uma coerência profunda entre os objetivos de aprendizagem delineados, as experiências de prática proporcionadas aos alunos e as metodologias de avaliação que acompanham essa evolução (López-Pastor, 2009; Hay & Penney, 2013).

No domínio dos JDC que constituem uma parte significativa do currículo da Educação Física, persistem desafios relacionados com a promoção de uma aprendizagem verdadeiramente inclusiva e significativa. Apesar da crescente valorização de abordagens pedagógicas centradas no aluno, continua a

prevalecer, em muitos contextos, um ensino excessivamente orientado para a execução técnica e para práticas centradas no professor, dificultando o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos (Graça et al., 2024). De acordo com os autores, a construção de uma Educação Física de Qualidade (EFQ) exige a articulação coerente entre currículo, pedagogia e avaliação, privilegiando estratégias que promovam o envolvimento cognitivo, a tomada de decisão, a cooperação e a atribuição de significado às aprendizagens. Nesta perspetiva, os jogos desportivos deixam de ser entendidos apenas como um espaço de aperfeiçoamento técnico, assumindo-se como um contexto privilegiado para o desenvolvimento de competências táticas, sociais e pessoais, potenciando uma participação mais ativa, equitativa e inclusiva dos alunos.

Perante as limitações das abordagens tradicionais, a literatura tem vindo a defender a adoção de modelos pedagógicos centrados no aluno, capazes de promover aprendizagens mais significativas e um maior envolvimento no processo de ensino-aprendizagem (Bunker & Thorpe, 1982; Oslin et al., 1998). Entre estes, o modelo EJpC propõe que a aprendizagem decorra a partir da compreensão da lógica do jogo, privilegiando a tomada de decisão, a resolução de problemas e a reflexão sobre a ação. Neste contexto, estratégias como a avaliação entre pares e o questionamento orientado assumem um papel relevante, ao envolverem ativamente os alunos na construção da aprendizagem, favorecendo não apenas o desenvolvimento das competências técnico-táticas, mas também o envolvimento cognitivo, a comunicação, a cooperação e a autonomia.

Em estreita articulação com estes princípios, o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão (Graça & Mesquita, 2007) preconiza uma visão ainda mais ampla e inclusiva da vivência desportiva. Esta abordagem desafia os alunos a irem além do papel exclusivo de jogadores, assumindo funções essenciais à organização do fenómeno desportivo, tais como árbitros, treinadores ou observadores. O objetivo central é garantir que as limitações técnicas não inibam a procura contínua por soluções táticas face aos problemas que o jogo impõe, fomentando um ambiente de cooperação interpessoal.

A complexidade do ambiente escolar exige do professor uma capacidade de reflexão constante para reajustar a sua intervenção. É neste espaço de

adequação pedagógica que a avaliação emerge não como uma ferramenta de classificação e fecho, mas como um motor do processo educativo. Ao integrar estratégias de avaliação para a aprendizagem, como a observação estruturada e a heteroavaliação, o professor delega responsabilidade nos alunos (Black & Wiliam, 1998; MacPhail & Halbert, 2010), transformando-os em agentes ativos da sua própria evolução tática e cognitiva.

Foi precisamente a necessidade de potenciar este envolvimento cognitivo e social que motivou o presente estudo. A premissa adotada foi a de que as condições de aprendizagem tática se mantêm ativas desde que o contexto pedagógico desafie os alunos a ler o jogo, a identificar os problemas emergentes da oposição e a refletir sobre as respetivas soluções, mesmo quando não estão em intervenção motora direta. Esta perspetiva assume que aprender a jogar transcende a simples execução de gestos técnicos; envolve um processo de apropriação, transformação e recriação do conhecimento.

Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo analisar o impacto de uma abordagem pedagógica centrada na compreensão do jogo de Andebol no envolvimento cognitivo e social dos alunos.

6.4. – Metodologia

6.4.1. – Contexto e Participantes

A presente intervenção pedagógica foi desenvolvida no âmbito da unidade curricular de EP, parte integrante do plano de estudos do segundo ano do MEEFEBS da FADEUP. A implementação do estudo decorreu durante o terceiro período do ano letivo de 2025/2026, incidindo sobre uma turma do 11.º ano da área de Ciências e Tecnologia.

A turma era constituída por 22 alunos, 13 do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos.

No que concerne ao seu perfil desportivo, constatou-se que 18 alunos praticavam desporto extracurricular de forma regular; contudo, nenhum deles era praticante federado de andebol, muito embora a esmagadora maioria tenha

manifestado uma atitude positiva e gosto prévio pela modalidade. A caracterização inicial do grupo relativa à prática de andebol, apurada através da avaliação diagnóstica, evidenciou uma heterogeneidade ao nível da competência específica, permitindo categorizar a turma em três patamares distintos de desempenho: sete alunos situaram-se no nível introdutório (demonstrando dificuldades na execução técnica básica e pouca compreensão das regras), nove integraram o nível elementar (apresentando um domínio motor razoável, mas com limitações na leitura tática do jogo) e os restantes seis demonstraram um nível avançado (evidenciando autonomia técnica e boa capacidade de tomada de decisão em situação de oposição).

6.4.2. – Desenho da unidade didática de Andebol

A UD de Andebol foi concebida com base nos princípios do EJpC, articulados com o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão (Graça & Mesquita, 2007). A organização das cinco aulas procurou privilegiar uma aprendizagem centrada na compreensão da lógica do jogo, promovendo a resolução de problemas táticos, a tomada de decisão e a reflexão sobre a ação, em detrimento de uma abordagem predominantemente técnica e analítica.

A estrutura da UD assentou numa progressão pedagógica que evoluiu de situações reduzidas de jogo para formas mais próximas da realidade competitiva. Procurou-se que os alunos compreendessem progressivamente os princípios ofensivos e defensivos do Andebol, transferindo as aprendizagens realizadas em contextos simplificados para situações de jogo formal. Paralelamente, a planificação da UD integrou momentos de observação, heteroavaliação e questionamento orientado, procurando envolver todos os alunos no processo de aprendizagem, independentemente de estarem ou não em situação de jogo. A organização geral da unidade didática encontra-se sintetizada na Tabela 3.

Tabela 3 – Unidade Didática de Andebol

Aula	Forma Básica de Jogo	Formas Parciais de Jogo	Tarefas Baseadas no Jogo (TBJ)	Ficha de Observação	Jogo Formal	Estratégias Pedagógicas
1	GR + 4x4 + GR	2x1	Jogos de passe e manutenção da posse de bola	✓	✓	Questionamento orientado + heteroavaliação
2	GR + 4x4 + GR	3x2	Manutenção da posse de bola	✓	✓	Questionamento orientado + heteroavaliação
3	GR + 4x4 + GR	3x3	Aplicação dos princípios ofensivos e defensivos	✓	✓	Questionamento orientado + heteroavaliação
4	GR + 4x4 + GR	Consolidação	Aplicação em contexto de jogo	✓	✓	Questionamento orientado + heteroavaliação
5	GR + 4x4 + GR	Consolidação	Aplicação em contexto de jogo	✓	✓	Questionamento orientado + heteroavaliação

Conforme se pode observar na Tabela 3, o jogo formal (GR + 4×4 + GR) esteve presente em todas as aulas da UD, assumindo-se como o principal contexto de aplicação e consolidação das aprendizagens. Paralelamente, as formas parciais de jogo evoluíram de situações de 2×1 para 3×2 e 3×3, permitindo simplificar os problemas táticos colocados aos alunos e facilitar a compreensão progressiva dos princípios do jogo antes da sua transferência para contextos mais complexos. As tarefas baseadas no jogo privilegiaram, por sua vez, o desenvolvimento de competências técnico-táticas em situações contextualizadas, recorrendo a jogos de passes, manutenção da posse de bola e outras tarefas que promoviam uma participação constante e significativa.

Em todas as aulas coexistiram alunos em situação de jogo e alunos em funções de observação. Enquanto uma parte da turma participava nas situações formais de jogo, os restantes alunos recorriam a uma ficha de observação concebida para analisar aspetos relacionados com a ocupação do espaço, a movimentação dos jogadores, a comunicação entre colegas e a tomada de decisão. No final de cada situação de jogo, os registos efetuados serviam de suporte aos momentos de heteroavaliação, nos quais os observadores partilhavam feedback com os colegas e refletiam, em conjunto, sobre possíveis estratégias de melhoria.

A integração da observação, da avaliação entre pares e do questionamento orientado permitiu que todos os alunos permanecessem envolvidos no processo de ensino-aprendizagem ao longo de toda a unidade. Desta forma, a observação deixou de constituir um momento de espera para assumir um papel ativo na construção das aprendizagens, reforçando os princípios do EJpC e promovendo um processo de ensino-aprendizagem mais participativo, reflexivo e significativo.

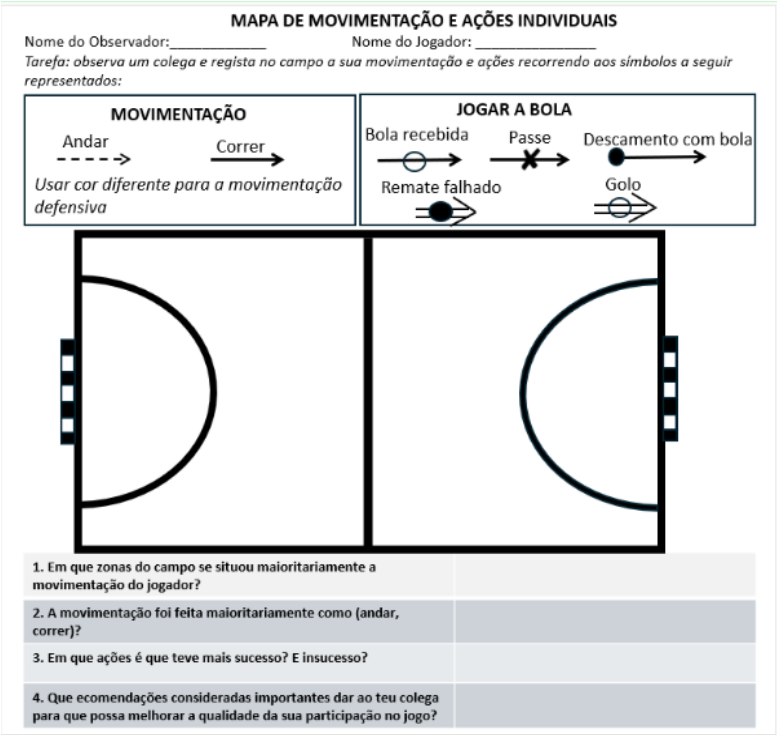
6.4.3. – Procedimentos e Instrumentos de Recolha de Dados

O processo de obtenção de informação assumiu um caráter contínuo e sistemático, desenrolando-se paralelamente à implementação da UD e prolongando-se até ao seu término. Para assegurar a robustez da análise, o dispositivo metodológico apoiou-se na triangulação de diferentes instrumentos.

Como recurso basilar e inerente à própria natureza da intervenção, mobilizou-se o diário de bordo. Este documento atuou como um catalisador da reflexão pedagógica, permitindo ao professor estagiário tomar consciência da sua própria evolução e alicerçar as suas decisões práticas em dados concretos. O seu preenchimento no final de cada sessão permitiu diagnosticar os constrangimentos vivenciados, elencar os problemas a mitigar nas aulas seguintes e afinar as estratégias pedagógicas em prol do sucesso dos alunos.

No que concerne à integração dos discentes no processo avaliativo, recorreu-se a uma ficha de observação e heteroavaliação. Este instrumento teve por base as fichas de registo designadas de “Heat Track: mapping players movement” e “Pass Map: Tracking Ball Movement” Neves et al. (2024) (Figura 1). Esta ferramenta foi concebida com o intuito de guiar os alunos na análise crítica do jogo dos seus pares. Assumindo a função de observador, cada aluno era encarregue de mapear a prestação de um colega, com especial foco nas rotas de deslocamento, na gestão do espaço e na eficácia das ações em ambas as fases do jogo.

Operacionalmente, a tarefa exigia que o observador traçasse graficamente, sobre o diagrama de um campo de andebol, os trajetos e as intervenções técnico-táticas mais relevantes. Estes mapeamentos serviam de âncora para os momentos de partilha dinamizados nos instantes finais de cada aula, gerando um debate reflexivo entre o observador e o observado, unindo a avaliação como uma verdadeira ferramenta de aprendizagem, conforme indicado na figura 1.



MAPA DE MOVIMENTAÇÃO E AÇÕES INDIVIDUAIS

Nome do Observador:_____ Nome do Jogador: _____

Tarefa: observa um colega e regista no campo a sua movimentação e ações recorrendo aos símbolos a seguir representados:

MOVIMENTAÇÃO

Andar

Correr

Usar cor diferente para a movimentação defensiva

JOGAR A BOLA

Bola recebida

Passe

Descamento com bola

Remate falhado

Golo

1. Em que zonas do campo se situou maioritariamente a movimentação do jogador?
2. A movimentação foi feita maioritariamente como (andar, correr)?
3. Em que ações é que teve mais sucesso? E insucesso?
4. Que ecomendações consideradas importantes dar ao teu colega para que possa melhorar a qualidade da sua participação no jogo?

FIGURA 2 – FICHA DE OBSERVAÇÃO

Por fim, com o objetivo de captar a perspetiva direta dos participantes sobre o impacto da intervenção, conduziram-se dois grupos focais. Esta técnica de auscultação coletiva revelou-se fundamental para abranger uma amostra mais representativa da turma e recolher as impressões, as vivências e a sensibilidade dos alunos relativamente às dinâmicas vivenciadas e à eficácia das estratégias metodológicas implementadas.

A constituição dos grupos focais teve como objetivo garantir a diversidade de perspetivas, pelo que foram selecionados dez alunos (quatro rapazes e seis raparigas), distribuídos por dois grupos de cinco elementos. O critério principal para esta seleção assentou, tal como referido anteriormente, na integração de jovens com distintos níveis de desempenho, permitindo-me recolher uma amostra de opiniões e vivências o mais variada e representativa possível da realidade da turma.

Ambas as sessões decorreram no dia 29 de maio, imediatamente após o término da última aula, tendo cada grupo focal a duração aproximada de dez minutos. Para estruturar e conduzir estes momentos de partilha, apoiei-me num guião composto por seis questões orientadoras:

1. Como é que foi a experiência nas aulas de andebol?

2. O que é que gostaram mais e menos?

3. Como foi o trabalho em equipa?

4. Como é que foi a vossa participação na equipa e nos jogos?

5. Nas situações de jogo, o que acharam da participação das equipas? Pensam que a forma como estavam escolhidas foi equilibrada e justa?

6. Relativamente às estratégias utilizadas, acham que serviu para que todos pudessem participar e aprender?

6.4.4. – Procedimentos de Análise de Dados

A análise dos dados iniciou-se com a organização e sistematização da informação recolhida ao longo da UD de Andebol, integrando o diário de bordo, as fichas de observação e heteroavaliação, bem como as transcrições dos grupos focais realizados no final da intervenção. Posteriormente, os dados qualitativos foram submetidos a uma análise temática do conteúdo (Braun & Clarke, 2013; Patton, 2015), procurando identificar padrões de significado relacionados com os objetivos do estudo, nomeadamente o envolvimento cognitivo, a participação ativa, a tomada de decisão, a comunicação entre os alunos e o contributo da avaliação entre pares para o processo de aprendizagem.

Paralelamente, procedeu-se à análise das fichas de observação utilizadas pelos alunos durante as situações de jogo. Para além da interpretação qualitativa dos registos efetuados, realizou-se uma análise comparativa entre as fichas produzidas por alunos com diferentes níveis de desempenho, procurando compreender a evolução da qualidade das observações e a capacidade dos alunos para interpretar as situações de jogo ao longo da intervenção pedagógica. Esta triangulação entre as diferentes fontes de informação permitiu reforçar a consistência dos resultados e compreender de forma mais aprofundada o impacto da abordagem pedagógica implementada no envolvimento cognitivo e social dos alunos.

6.5. – Resultados

O valor do processo observacional

A introdução das fichas de observação e heteroavaliação constituiu uma estratégia inovadora para os alunos, exigindo-lhes a mobilização simultânea de competências de observação, análise e registo durante as situações de jogo. Numa fase inicial, esta tarefa revelou-se desafiante, uma vez que implicava uma atenção constante aos comportamentos técnico-táticos dos colegas e à ocupação do espaço. Contudo, à medida que a UD foi decorrendo, os alunos demonstraram uma adaptação ao instrumento, evidenciando uma melhoria na qualidade das observações realizadas e uma maior capacidade para interpretar criticamente o jogo. Esta evolução tornou-se evidente tanto nos registos efetuados nas fichas de observação como nas reflexões presentes no diário de bordo e nos testemunhos recolhidos nos grupos focais.

> *"(…) No início, houve reclamações. Diziam que era muita informação para ver e anotar enquanto o jogo decorria no campo (…)"*
>
> (Diário de Bordo, Aula 1, 17 de abril de 2026)

Contudo, a curva de aprendizagem foi rápida. A análise das fichas revelou que a familiaridade nivelou a capacidade analítica da turma, confirmando a democratização da leitura de jogo referida por Neves et al. (2024). Os alunos valorizaram esta componente:

> *"(…) Foi muito útil ver o papel no fim. Pelo desenho, vi que eles passavam a vida fora de posição. Ajudou-me a entender como atacar melhor no jogo a seguir (…)"*
>
> (Grupo Focal 1, 29 de maio de 2026, Aluno 4)
>
> *“(…) No princípio achava que era só mais um trabalho, mas depois percebi que olhar para o desenho nos fazia perceber coisas que, estando lá dentro a jogar, nunca íamos reparar (…)"*
>
> (Grupo Focal 2, 29 de maio de 2026, Aluno 1)

Ao comparar as fichas preenchidas por alunos de diferentes níveis de desempenho, a precisão era bastante similar. Um mapa tático preenchido por um aluno de nível introdutório revelou-se, no seu rigor, quase indistinguível do registo de um aluno de nível avançado, como é possível comprovar pela comparação entre a Figura 2 e a Figura 3.

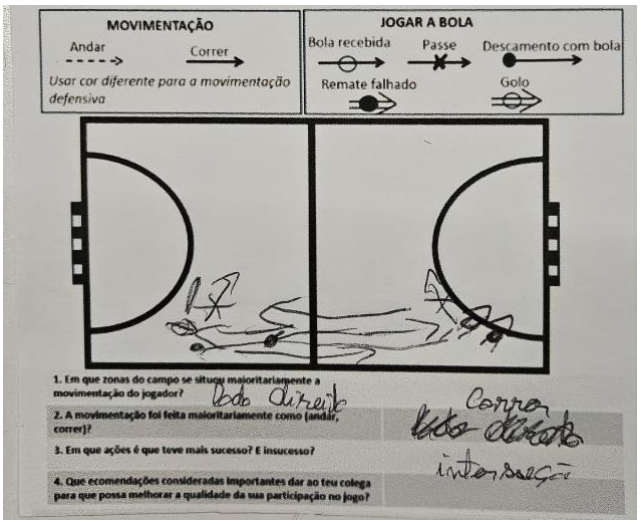


FIGURA 3 – FICHA DE OBSERVAÇÃO DE UM ALUNO DE NÍVEL AVANÇADO



FIGURA 4 – FICHA DE OBSERVAÇÃO DE UM ALUNO DE NÍVEL INTRODUTÓRIO

O valor formativo da experiência e o trabalho de equipa

A implementação de uma abordagem pedagógica centrada na compreensão do jogo, complementada pela avaliação entre pares e pela observação cruzada entre grupos, produziu alterações significativas na forma como os alunos interagiram ao longo da UD. As dinâmicas de trabalho desenvolvidas favoreceram uma participação mais ativa, uma maior

responsabilização coletiva e uma comunicação mais intencional entre os elementos das equipas. Paralelamente, a estabilidade das equipas e os momentos de reflexão conjunta contribuíram para o desenvolvimento de relações de cooperação e de apoio mútuo, reduzindo comportamentos individualistas e reforçando o caráter colaborativo do processo de ensino-aprendizagem. Estas evidências emergiram de forma consistente nos registos do diário de bordo e nos testemunhos recolhidos durante os grupos focais.

> *"(…) A dinâmica de observar grupos adversários está a transformar o ambiente. Alunos que antes apenas criticavam os erros do adversário, agora usam a ficha para registar onde o outro grupo falha e, no final, sugerem formas de melhorar a estratégia (…)"*
>
> (Diário de Bordo, Aula 3, 8 de maio de 2026)

> *"(…) Houve um momento em que um aluno mais avançado explicou pacientemente a um colega, com base no desenho que fez na ficha, por que razão a defesa adversária estava desequilibrada. Foi uma partilha muito bonita de presenciar (…)"*
>
> (Diário de Bordo, Aula 3, 8 de maio de 2026)

Esta observação externa consolidou a união do grupo, como confirmado no grupo focal:

> *"(…) Como tínhamos de observar a equipa que estava a jogar para entregar as fichas, aprendemos a comunicar mais entre nós, no nosso grupo, sobre o que fazer quando chegasse a nossa vez (...)"*
>
> (Grupo Focal 2, 29 de maio de 2026, Aluno 2)

> *"(…) É muito diferente jogar quando sabes que os teus colegas de equipa estiveram a observar o adversário e nos dão dicas concretas de como atacar a defesa deles (…)"*
>
> (Grupo Focal 2, 29 de maio de 2026, Aluno 5)

Eficácia das estratégias no desenvolvimento cognitivo e social

A implementação das estratégias pedagógicas ao longo da UD permitiu observar mudanças na forma como os alunos participaram nas situações de aprendizagem e interagiram entre si. As tarefas de observação, o questionamento orientado e os momentos de avaliação entre pares incentivaram os alunos a analisar o jogo de forma mais consciente, promovendo a reflexão sobre as decisões tomadas e a discussão das diferentes soluções táticas. Paralelamente, estas estratégias favoreceram uma participação mais ativa, uma comunicação mais frequente entre os elementos das equipas e um maior envolvimento dos alunos ao longo das aulas. As evidências apresentadas de seguida ilustram o contributo destas estratégias para o desenvolvimento do envolvimento cognitivo e social dos participantes.

> *"(…) Hoje notei um 'clique' cognitivo claro. Ao analisarem os mapas de movimentação, perceberam que a posse de bola não significa eficácia sem intencionalidade tática (…)"*
>
> (Diário de Bordo, Aula 2, 24 de abril de 2026)

> *"(…) Senti que a turma começou a ver o jogo de outra forma. Enquanto uma equipa jogava, os que estavam fora discutiam ativamente por que razão o adversário estava a conseguir superioridade numérica (...)"*
>
> (Diário de Bordo, Aula 3, 8 de maio de 2026)

Esta consciencialização tática traduziu-se na prática. Nos grupos focais, os alunos reconheceram como a observação externa ajudou a evitar erros de posicionamento quando entravam em campo:

> *"(…) Antes corríamos à toa. Com o uso do mapa enquanto observávamos as outras equipas, percebi que, muitas vezes, ficar no lugar certo e abrir espaço é a melhor jogada que posso fazer quando entrar (…)"*
>
> (Grupo Focal 1, 29 de maio de 2026, Aluno 2)

"(…) Ajudou-me a entender o jogo porque, ao ver os outros a falharem a ocupação do espaço, eu própria ficava a pensar: 'na minha vez, não vou cair no mesmo erro (…)"

(Grupo Focal 1, 29 de maio de 2026, Aluno 5)

O valor da heteroavaliação

A integração da heteroavaliação ao longo da UD constituiu um momento estruturante do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando aos alunos oportunidades sistemáticas para observar, analisar e discutir o desempenho dos colegas. A partilha de feedback fundamentado promoveu a reflexão sobre as decisões tomadas durante o jogo e incentivou uma participação mais ativa no processo avaliativo. Os dados recolhidos evidenciam que esta estratégia favoreceu a responsabilização dos alunos relativamente à sua aprendizagem e à dos seus pares, atribuindo um papel mais interventivo aos observadores e enriquecendo os momentos de discussão coletiva que sucediam às situações de jogo.

"(…) O momento da partilha foi o ponto alto. Um aluno com mais dificuldades conseguiu apontar um erro tático a um aluno de nível avançado, usando o mapa para justificar a sua análise (...)"

(Diário de Bordo, Aula 5, 29 de maio de 2026)

"(…) A partilha no fim da aula é essencial. Sem essa conversa sobre o que foi observado, a ficha ficaria apenas no papel e não haveria o impacto na aprendizagem (…)"

(Diário de Bordo, Aula 4, 22 de maio de 2026)

Este empoderamento analítico provou que os alunos com menor aptidão puderam conquistar uma voz ativa e respeitada:

"(…) Mesmo quando não estávamos a jogar, sentíamos que fazíamos parte porque o nosso conselho ajudava a organizar a nossa tática para a rotação seguinte (…)"

(Grupo Focal 1, 29 de maio de 2026, Aluno 5)

"Dava-me pica avaliar o adversário. Sentia-me responsável por dar uma indicação certa ao meu colega, porque sabia que ele ia usar isso para jogarmos melhor."

(Grupo Focal 2, 29 de maio de 2026, Aluno 2)

6.6. – Discussão

Este estudo procurou afastar-se do ensino tradicional e mais focado na técnica que, como referem Crum (1993) e Graça (1997), ainda é muito comum nos JDC. Os resultados mostraram que, ao passarmos o foco da simples execução motora para a leitura do jogo, tal como defendem as abordagens baseadas na compreensão (Bunker & Thorpe, 1982; Kirk, 2010), é possível ter alunos muito mais envolvidos e de igual forma.

Ao dar aos alunos a tarefa de observar as equipas adversárias, consegui aplicar na prática os princípios do Modelo de Competência nos Jogos de Invasão (Graça & Mesquita, 2007). O processo de ensino deixou de estar tão centrado em mim. Esta mudança mostrou que aprender a jogar vai muito para além de repetir um passe ou um remate, é um processo mental. Como defendem Oslin et al. (1998), a tática deve vir antes da técnica. O facto de os alunos terem de ler o jogo, perceber como o adversário se movimenta e falar sobre isso com a sua equipa, foi a prova de que este princípio funciona no terreno.

A nível social, a minha intervenção ajudou a diminuir o individualismo. A literatura diz-nos que a aprendizagem cooperativa é fundamental para unir a turma (Dyson, 2001), e os dados que recolhi, tal como os resultados do estudo de Neves et al. (2024), confirmam isso mesmo. A rotina de observarem outras equipas obrigou os alunos a deixarem de pensar apenas em si próprios e a prestarem atenção aos colegas.

Esta dinâmica teve um efeito muito positivo na organização de cada equipa. Enquanto esperavam para jogar, os alunos discutiam aquilo que estava a acontecer em campo e preparavam a sua própria estratégia. Assim, a

comunicação passou a ser planeada e construtiva, o que vai ao encontro da ideia de MacPhail e Halbert (2010) de que a avaliação entre colegas aumenta a autonomia.

Foi também muito gratificante ver o impacto destas estratégias na confiança dos alunos com mais dificuldades. Como referem Black e Wiliam (1998), a avaliação formativa deve dar poder ao aluno. O facto de um aluno de nível introdutório conseguir fazer um mapa tático tão bom como o de um aluno avançado mostra que o sucesso na EF não tem de ser apenas para os mais aptos fisicamente.

Por fim, percebi que a reflexão é a base para a ação. As dificuldades que os alunos sentiram inicialmente com as fichas, algo que também aconteceu no estudo de Neves et al. (2024), mostram que eles não estão habituados a pensar de forma analítica nas aulas (Siedentop, 1998). No entanto, quando ultrapassaram essa fase de estranheza, a qualidade de jogo subiu imenso, provando que pensar o jogo melhora diretamente o rendimento prático.

6.7. – Conclusões

A presente investigação permitiu responder ao objetivo inicialmente definido, demonstrando que uma abordagem pedagógica centrada na compreensão do jogo, complementada pela avaliação entre pares, constitui uma estratégia eficaz para promover o envolvimento cognitivo e social dos alunos nas aulas de EF.

Relativamente ao envolvimento cognitivo, os resultados evidenciaram uma evolução progressiva da capacidade dos alunos para interpretar as situações de jogo, identificar problemas táticos, fundamentar as suas decisões e refletir criticamente sobre o desempenho próprio e dos colegas. A utilização das fichas de observação revelou-se determinante neste processo, uma vez que promoveu uma participação ativa mesmo nos momentos em que os alunos não se encontravam em jogo, transformando a observação numa oportunidade efetiva de aprendizagem. A comparação entre os registos produzidos por alunos com diferentes níveis de desempenho demonstrou igualmente que a

compreensão do jogo e a capacidade de análise tática podem ser desenvolvidas por todos os alunos, independentemente da sua competência motora inicial.

No que diz respeito ao envolvimento social, verificou-se que a avaliação entre pares contribuiu para o fortalecimento da comunicação, da cooperação e da responsabilização coletiva. A necessidade de observar, discutir e justificar as decisões tomadas promoveu interações mais frequentes e significativas entre os alunos, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e inclusivo. Simultaneamente, a partilha de feedback fundamentado permitiu valorizar o contributo de todos os elementos da turma, reduzindo o protagonismo exclusivo dos alunos com maior competência técnica e reforçando o sentimento de pertença ao grupo.

De forma global, os resultados obtidos sustentam a importância da adoção de modelos pedagógicos centrados no aluno, nos quais a compreensão do jogo, a reflexão e a avaliação formativa assumem um papel central no processo de ensino-aprendizagem. Mais do que promover melhorias ao nível das competências técnico-táticas, a intervenção desenvolvida potenciou a autonomia, o pensamento crítico, a tomada de decisão e a qualidade das interações sociais, evidenciando que a EF pode constituir um espaço privilegiado para a formação integral dos alunos.

Por fim, enquanto professor estagiário, este estudo reforçou a importância de conceber ambientes de aprendizagem que desafiem os alunos a pensar, comunicar e tomar decisões de forma consciente, reconhecendo que a aprendizagem nos JDC resulta da articulação entre a ação motora, a compreensão tática e a reflexão sobre o jogo. Neste sentido, considera-se que estratégias como o EJpC e a avaliação entre pares representam caminhos promissores para uma Educação Física mais participativa, inclusiva e significativa.

6.8. – Referências

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE Publications.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, *18*(1), 5–8.

Crum, B. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, *45*(2), 339–356. https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484092

Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, *20*(3), 264–281.

Graça, A. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo: O ensino do basquetebol*. Universidade do Porto.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: Ensinar e aprender as habilidades técnicas e táticas. Em A. Graça & I. Mesquita (Eds.), *O ensino dos jogos desportivos* (pp. 3–27). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Graça, A., Batista, P., & Estriga, M. L. (2024). *O ensino do jogo e a formação do jogador*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Hay, P., & Penney, D. (2013). *Assessment in physical education: A sociocultural perspective*. Routledge.

Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.

López-Pastor, V. M. (Ed.). (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea Ediciones.

MacPhail, A., & Halbert, J. (2010). 'We had to do intelligent thinking during recent PE': Students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *17*(1), 23–39.

Neves, S., Estriga, L., Vieira, G., & Batista, P. (2024). Melhorar o envolvimento e a aprendizagem no ensino do andebol: Uma experiência pedagógica com alunos do Ensino Secundário. *E-balonmano.com: Journal of Sport Science*, *20*(3), 235–248. https://doi.org/10.17398/1885-7019.20.235

Oslin, J. L., Mitchell, S. A., & Griffin, L. L. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, *17*(2), 231–243.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.

Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *69*(4), 18–20. https://doi.org/10.1080/07303084.1998.10605528

Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.

7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao fim do MEEFEBS, implica uma paragem obrigatória para olhar pelo retrovisor. Este foi, sem sombra de dúvida, o ciclo mais exigente, denso e transformador do meu percurso académico. Se juntarmos a intensidade natural do estágio às minhas restantes responsabilidades profissionais e à minha ligação ao desporto adaptado de alto rendimento, posso confessar que o nível de exigência foi levado ao limite. Mas, olhando agora para trás, esta imersão total foi a melhor escola que poderia ter tido.

Entrei na EC com muito mais dúvidas do que certezas. Lembro-me perfeitamente das primeiras expectativas, das palavras nervosas ao assumir a turma e do receio constante de não estar à altura, seja por falhar na gestão dos comportamentos, seja por hesitar no momento de atribuir uma classificação. Contudo, o estágio ensinou-me que evoluir enquanto professor não é eliminar o medo; é aprender a trabalhar com ele. Foi neste ponto que a força do NE e a presença exigente, mas profundamente humana e orientadora da PC, foram determinantes. Aprendi a pedir ajuda, a debater estratégias e a interiorizar que o bom ensino é, na sua essência, um trabalho de equipa.

A verdadeira viragem na minha identidade docente deu-se quando consegui descentrar a aula de mim e focar-me integralmente no aluno. No início, o meu instinto era o de tentar controlar todos os pormenores, correndo de aluno em aluno para dar exatamente o mesmo feedback. Quando mudei o paradigma, espelhado no meu estudo de Investigação no Andebol, tudo mudou. Ao entregar-lhes a responsabilidade dos mapas de movimentação, ao promover a heteroavaliação e o ensino entre pares, vi nascer autonomia, compromisso e espírito crítico. Percebi que o erro, desde que acompanhado e não comprometa a aprendizagem, é a ferramenta mais poderosa para a aquisição de competências, tanto para eles, como para mim enquanto futuro professor.

Para além do pavilhão, este ano provou-me que a escola é um organismo vivo e imprevisível. A organização do *PediPaper*, as chuvas e os reagendamentos do Corta-Mato, a gestão de autorizações no Mega Atleta, os

percalços logísticos no Dia Cultural e a superação das resistências no Sarau de Ginástica e Dança, moldaram a minha capacidade de adaptação. A própria experiência no Desporto Escolar com a equipa de Futsal, culminando com o título regional, mas também com difíceis lições sobre gestão de conflitos e inclusão, mostrou-me de forma muito crua o fosso que existe entre as expectativas teóricas e a realidade nua e crua do terreno.

Foi no meio de todos estes momentos, dos melhores aos mais frustrantes, que consolidei uma certeza absoluta: um professor de EF não serve apenas para debitar instruções motoras ou ditar regras de jogo. O nosso papel é sermos orientadores, conselheiros e pontos de referência humanos para jovens que, muitas vezes, encontram no espaço de EF o seu único espaço de expressão e sucesso. A escrita de reflexão, que inicialmente parecia apenas uma obrigatoriedade académica, tornou-se num aliado para parar, ajustar o rumo e garantir que não perdia este foco humano.

Saio da FADEUP diferente do André que aqui entrou. Estou mais consciente, mais flexível, mais exigente e mais disponível para aprender com quem tenho à minha frente. Este estágio não é um ponto final, mas sim a inauguração de uma forma de estar na profissão. Levo na bagagem a convicção serena de que ainda tenho muito para aprender, mas também a certeza inabalável de que estou preparado para assumir, de corpo e alma, o papel de professor, procurando todos os dias fazer a diferença na vida dos meus alunos.

8 – REFERÊNCIAS

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Em G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161–176). Human Kinetics.

Batista, P. F., & Graça, A. B. (2021). Construir a profissão na formação de professores de Educação Física: Processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade. *Pro-posições*, *32*. https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0084

Batista, P., & Queirós, P. (2013). *Introdução à investigação qualitativa em educação física*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Bento, J. O. (1987). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3.ª ed.). Livros Horizonte.

Bessa, C., Afonso, J., Ramos, A., Coutinho, P., & Mesquita, I. (2024). Avaliação multidimensional centrada no aprendiz: O suporte das tecnologias digitais. Em C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 199–226). Editora FADEUP.

Carreiro da Costa, F. (1995). O sucesso pedagógico em Educação Física: Contributos para a melhoria da qualidade do ensino. *Boletim SPEF*, *12*, 21–30.

Coutinho, P., Bessa, C., & Mesquita, I. (2024). Planeamento em educação física: Abordagem multidimensional na apropriação didática. Em C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na*

equidade e inclusão em educação física (pp. 181–198). Editora FADEUP.

Crum, B. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, *45*(2), 339–356. https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484092

Graça, A. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo: O ensino do basquetebol*. Universidade do Porto.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: Ensinar e aprender as habilidades técnicas e táticas. Em A. Graça & I. Mesquita (Eds.), *O ensino dos jogos desportivos* (pp. 3–27). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Guilherme, J. (2015). Um olhar sobre o ensino dos jogos desportivos em contexto escolar. Em R. Rolim, P. Batista, & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 109–124). Editora FADEUP.

López-Pastor, V. M. (Ed.). (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea Ediciones.

Mager, R. F. (1962). *Preparing instructional objectives*. Fearon Publishers.

Organização Mundial da Saúde. (2018). *Plano de ação global para a atividade física 2018–2030: Mais pessoas ativas para um mundo mais saudável*. Organização Mundial da Saúde.

Piéron, M. (1992). *Pedagogia dos desportos*. Edições FMH.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. Em P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na*

(re)construção da identidade profissional em Educação Física (pp. 67–83). Editora FADEUP.

Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança.

Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). Mosby.

Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). McGraw-Hill.

Rosado, A., & Mesquita, I. (Eds.). (2009). *Pedagogia do desporto*. Edições FMH.

Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The Elementary School Journal*, *83*(4), 335–351.

Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2014). *Motor control and learning: A behavioral emphasis* (5th ed.). Human Kinetics.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4–14.

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.

Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *69*(4), 18–20. https://doi.org/10.1080/07303084.1998.10605528

Teoldo, I., Garganta, J., Greco, P. J., Mesquita, I., & Maia, J. (2010). Sistema de avaliação tática no Futebol (FUT-SAT): Desenvolvimento e validação preliminar. *Motricidade*, *7*(1), 69–84.

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

Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Human Kinetics.

Whitehead, M. (2001). The concept of physical literacy. *European Journal of Physical Education*, *6*(2), 127–138. https://doi.org/10.1080/1740898010060205

Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.

9 – ANEXOS

Anexo 1 – Planeamento Anual

Setembro			Outubro			Novembro			Dezembro		
Dia	ia da Seman	Atividades	Dia	ia da Seman	Atividades	Dia	ia da Seman	Atividades	Dia	ia da Seman	Atividades
1	Segunda-feira		1	Quarta-feira	10h15 - Observação 12*4; 14h20 - Desporto Escolar	1	Sábado	**Feriado**	1	Segunda-feira	**Feriado**
2	Terça-feira		2	Quinta-feira		2	Domingo		2	Terça-feira	15h10 - Futebol 5; 16h50 - Observação 12*3
3	Quarta-feira		3	Sexta-feira	8h30 - Basquet 2 / Atletismo 1; 10h15 - Reunião de Estágio; 11h50 - Observação 12*3	3	Segunda-feira		3	Quarta-feira	10h15 - Observação 12*4; 14h20 - Desporto Escolar
4	Quinta-feira		4	Sábado		4	Terça-feira	15h10 - Futebol 1; 16h50 - Observação 12*3	4	Quinta-feira	
5	Sexta-feira	9h00 - Reunião	5	Domingo	**Feriado**	5	Quarta-feira	**Corta-Mato**	5	Sexta-feira	8h30 - Badminton 4; 10h15 - Reunião de Estágio; 11h50 - Observação 12*3
6	Sábado		6	Segunda-feira		6	Quinta-feira	**Interrupção Letiva**	6	Sábado	
7	Domingo		7	Terça-feira	15h10 - Voleibol 3; 16h50 - Observação 12*3	7	Sexta-feira		7	Domingo	
8	Segunda-feira	14h30 - Reunião	8	Quarta-feira	10h15 - Observação 12*4; 14h20 - Desporto Escolar	8	Sábado		8	Segunda-feira	**Feriado**
9	Terça-feira		9	Quinta-feira		9	Domingo		9	Terça-feira	15h10 - Futebol 6; 16h50 - Observação 12*3
10	Quarta-feira		10	Sexta-feira	8h30 - Basquet 3/Atletismo 2; 10h15 - Reunião de Estágio; 11h50 - Observação 12*3	10	Segunda-feira		10	Quarta-feira	10h15 - Observação 12*4; 14h20 - Desporto Escolar
11	Quinta-feira		11	Sábado		11	Terça-feira	15h10 - Futebol 2; 16h50 - Observação 12*3	11	Quinta-feira	
12	Sexta-feira		12	Domingo		12	Quarta-feira	**Mega Atleta;** 14h20 - Desporto Escolar	12	Sexta-feira	8h30 - Badminton 5; 10h15 - Reunião de Estágio; 11h50 - Observação 12*3
13	Sábado		13	Segunda-feira		13	Quinta-feira		13	Sábado	
14	Domingo		14	Terça-feira	15h10 - Voleibol 4; 16h50 - Observação 12*3	14	Sexta-feira	8h30 - Badminton 1; 10h15 - Reunião de Estágio; 11h50 - Observação 12*3	14	Domingo	
15	Segunda-feira	**Início do 1º Período**	15	Quarta-feira	10h15 - Observação 12*4; 14h20 - Desporto Escolar	15	Sábado		15	Segunda-feira	
16	Terça-feira	15h10 - Apresentação; 16h50 - Observação 12*3	16	Quinta-feira		16	Domingo		16	Terça-feira	15h10 - Futebol 7; 16h50 - Observação 12*3
17	Quarta-feira	10h15 - Observação 12*4;	17	Sexta-feira	8h30 - Basquet 4/Atletismo 3; 10h15 - Reunião de Estágio; 11h50 - Observação 12*3	17	Segunda-feira		17	Quarta-feira	**Final do 1º Período**
18	Quinta-feira		18	Sábado		18	Terça-feira	15h10 - Futebol 3;	18	Quinta-feira	

Página 1

Janeiro			Fevereiro			Março		
Dia	ia da Seman	Atividades	Dia	ia da Seman	Atividades	Dia	ia da Seman	Atividades
1	Quinta-feira	**Feriado**	1	Domingo		1	Domingo	
2	Sexta-feira		2	Segunda-feira		2	Segunda-feira	
3	Sábado		3	Terça-feira	15h10 - Ginástica 5 / Dança 5; 16h50 - Observação 12*3	3	Terça-feira	15h10 - Basquet 9/Atletismo 7; 16h50 - Observação 12*3
4	Domingo		4	Quarta-feira	10h15 - Observação 12*4; 14h20 - Desporto Escolar	4	Quarta-feira	10h15 - Observação 12*4; 14h20 - Desporto Escolar
5	Segunda-feira	**Início do 2º Período**	5	Quinta-feira		5	Quinta-feira	
6	Terça-feira	15h10 - ADGinástica II/ AD Dança 1; 16h50 - Observação 12*3	6	Sexta-feira	8h30 - Andebol 5; 10h15 - Reunião de Estágio; 11h50 - Observação 12*3	6	Sexta-feira	8h30 - Ginástica 8 / Dança 9; 10h15 - Reunião de Estágio; 11h50 - Observação 12*3
7	Quarta-feira	10h15 - Observação 12*4; 14h20 - Desporto Escolar	7	Sábado		7	Sábado	
8	Quinta-feira		8	Domingo		8	Domingo	
9	Sexta-feira	8h30 - AD Andebol 1; 10h15 - Reunião de Estágio; 11h50 - Observação 12*3	9	Segunda-feira		9	Segunda-feira	
10	Sábado		10	Terça-feira	15h10 - Ginástica 6 / Dança 6; 16h50 - Observação 12*3	10	Terça-feira	15h10 - Basquet 9/Atletismo 8; 16h50 - Observação 12*3
11	Domingo		11	Quarta-feira	**Interrupção Letiva**	11	Quarta-feira	10h15 - Observação 12*4; 14h20 - Desporto Escolar
12	Segunda-feira		12	Quinta-feira		12	Quinta-feira	
13	Terça-feira	15h10 - Ginástica 2 / Dança 2; 16h50 - Observação 12*3	13	Sexta-feira		13	Sexta-feira	8h30 - Ginástica 10 / Dança 10; 10h15 - Reunião de Estágio; 11h50 - Observação 12*3
14	Quarta-feira	10h15 - Observação 12*4; 14h20 - Desporto Escolar	14	Sábado		14	Sábado	
15	Quinta-feira		15	Domingo		15	Domingo	
16	Sexta-feira	8h30 - Andebol 2; 10h15 - Reunião de Estágio; 11h50 - Observação 12*3	16	Segunda-feira		16	Segunda-feira	
17	Sábado		17	Terça-feira	**Interrupção Letiva - Carnaval**	17	Terça-feira	15h10 - Basquet 10/Atletismo 9; 16h50 - Observação 12*3
18	Domingo		18	Quarta-feira		18	Quarta-feira	10h15 - Observação 12*4;

Página 1

Abril			Maio			Junho		
Dia	ia da Seman	Atividades	Dia	ia da Seman	Atividades	Dia	ia da Seman	Atividades
1	Quarta-feira		1	Sexta-feira	**Feriado**	1	Segunda-feira	
2	Quinta-feira		2	Sábado		2	Terça-feira	15h10 - Voleibol 13; 16h50 - Observação 12*3
3	Sexta-feira	**Feriado**	3	Domingo		3	Quarta-feira	10h15 - Observação 12*4; 14h20 - Desporto Escolar
4	Sábado		4	Segunda-feira		4	Quinta-feira	**Feriado**
5	Domingo	**Feriado**	5	Terça-feira	15h10 - Voleibol 9; 16h50 - Observação 12*3	5	Sexta-feira	**Fim do 3º Período**
6	Segunda-feira		6	Quarta-feira	10h15 - Observação 12*4; 14h20 - Desporto Escolar	6	Sábado	
7	Terça-feira		7	Quinta-feira		7	Domingo	
8	Quarta-feira		8	Sexta-feira	8h30 - Basquet 14/Atletismo 13; 10h15 - Reunião de Estágio; 11h50 - Observação 12*3	8	Segunda-feira	
9	Quinta-feira		9	Sábado		9	Terça-feira	
10	Sexta-feira		10	Domingo		10	Quarta-feira	**Feriado**
11	Sábado		11	Segunda-feira		11	Quinta-feira	
12	Domingo		12	Terça-feira	15h10 - Voleibol 10; 16h50 - Observação 12*3	12	Sexta-feira	
13	Segunda-feira	**Início do 3º Período**	13	Quarta-feira	10h15 - Observação 12*4; 14h20 - Desporto Escolar	13	Sábado	
14	Terça-feira	15h10 - Voleibol 6; 16h50 - Observação 12*3	14	Quinta-feira		14	Domingo	
15	Quarta-feira	10h15 - Observação 12*4; 14h20 - Desporto Escolar	15	Sexta-feira	8h30 - Basquet 15/Atletismo 14; 10h15 - Reunião de Estágio; 11h50 - Observação 12*3	15	Segunda-feira	
16	Quinta-feira		16	Sábado		16	Terça-feira	
17	Sexta-feira	8h30 - Basquet 12/Atletismo 11; 10h15 - Reunião de Estágio; 11h50 - Observação 12*3	17	Domingo		17	Quarta-feira	
18	Sábado		18	Segunda-feira		18	Quinta-feira	

Página 1

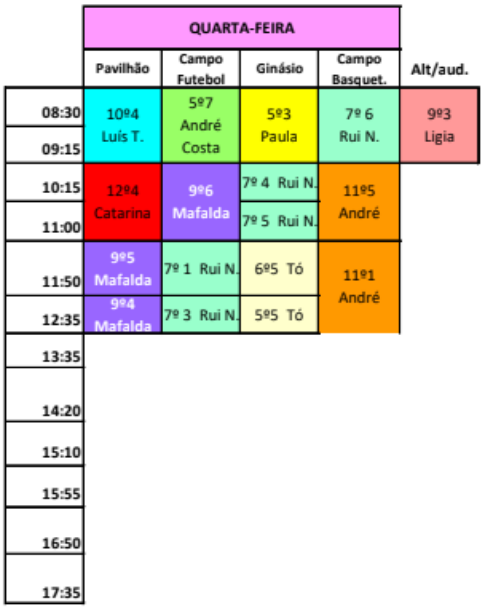
Anexo 2 – Roulement de Espaços



	SEGUNDA-FEIRA			
	Pavilhão	Campo Futebol	Ginásio	Campo Basquet.
08:30	11º5 André	6º5 António (Tó)	6º2 Paula	11º3 Sara
09:15				
10:15	12º6 Carla	5º5 António (Tó)	6º4 Paula	10º4 Luís T.
11:00				
11:50	12º5 André	12º2 Carla	8º5 Luís T.	12º1 Cristina B.
12:35				
13:35				
14:20	6º1 André Costa		5º1 Tó	5º3 Paula
15:10	11º1 André	11º4 Carla	10º7 Luís T.	10º6 Sara
15:55				
16:50				
17:35				



	TERÇA-FEIRA			
	Pavilhão	Campo Futebol	Ginásio	Campo Basquet.
08:30	9º1 Ligia	10º1 Teresa	8º6 Luís T.	6º1 André Costa
09:15				
10:15	8º 1 Rui N.	10º3 Teresa	6º3 Paula	5º6 André Costa
11:00				
11:50	9º3 Ligia	10º2 Teresa	8º3 Mafalda	8º4 Luís T.
12:35	9º7 Ligia			
13:35				
14:20	9º6 Mafalda	5º2 André Costa	7º 6 Rui N.	5º4 Paula
15:10	11º2 Catarina	10º5 Carla	9º2 Sofia	11º6 André
15:55			7º 2 Rui N.	
16:50	10ºCMRPP Ligia (16h00)	12º5 André	12º2 Carla	12º3 Catarina
17:35				



	QUARTA-FEIRA				
	Pavilhão	Campo Futebol	Ginásio	Campo Basquet.	Alt/aud.
08:30	10º4 Luís T.	5º7 André Costa	5º3 Paula	7º 6 Rui N.	9º3 Ligia
09:15					
10:15	12º4 Catarina	9º6 Mafalda	7º 4 Rui N.	11º5 André	
11:00			7º 5 Rui N.		
11:50	9º5 Mafalda	7º 1 Rui N.	6º5 Tó	11º1 André	
12:35	9º4 Mafalda	7º 3 Rui N.	5º5 Tó		
13:35					
14:20					
15:10					
15:55					
16:50					
17:35					



	QUINTA-FEIRA				
	Pavilhão	Campo Futebol	Ginásio	Campo Basquet.	Alt/aud.
08:30	5º2 André Costa	5º1 António (Tó)	5º4 Paula	10º7 Luís T.	
09:15					
10:15	10º6 Sara	7º 2 Rui N.	11º4 Carla	6º2 Paula	
11:00				6º3 Paula	
11:50	11º6 André	8º6 Luís T.	11º3 Sara	8º 1 Rui N.	5º7 André Costa
12:35		8º5 Luís T.			
13:35					
14:20	8º4 Luís T.	9º1 Ligia	5º6 André Costa	6º4 Paula	
15:10	10º2 Teresa	7º 5 Rui N.	10º5 Carla	8º3 Mafalda	
15:55				8º2 Sofia	
16:50	12º1 Cristina B.	12º6 Carla	11º CMRPP Mafalda (16h00)	12º4 Catarina	
17:35					

	SEXTA-FEIRA			
	Pavilhão	Campo Futebol	Ginásio	Campo Basquet.
08:30	10º3 Teresa	9º7 Ligia	7º 3 Rui N.	11º2 Catarina
09:15				
10:15	10º1 Teresa	9º2 Sofia	7º 1 Rui N.	9º4 Mafalda
11:00				
11:50	12º3 Catarina	7º 4 Rui N.	8º2 Sofia	9º5 Mafalda
12:35				
13:35	10ºGPSI Ligia	12ºGPSI Horário A		
14:20				
15:10				
15:55	11º GPSI Mafalda		12ºCMRP Ligia	
16:50				
17:35				

Teresa
André
André Costa
Carla Castro
Catarina Leandro
Paula
Luís Teixeira
António (Tó)
Sara
Horário A
Mafalda
Ligia
Sofia
Cristina B.
Rui Neto

Anexo 3 – Exemplo de Unidade Didática

Basquetebol		AULAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Habilidades Motoras	Habilidades Técnicas	Passe	AD	E		E		AF	E		C				AS
		Receção	AD	E				AF					C		AS
		Lançamento na Passada	AD	E	E		E	AF			C				AS
		Drible de Progressão	AD		E	E		AF		E	C				AS
		Drible de Proteção	AD					AF	E	E			E	C	AS
		Ressalto	AD		E	E	E			E	C				AS
		Defesa	AD			I/E		AF		E		E		C	AS
	Formas de Jogo	3x3 Ataque Posicional	AD					AF							
		3x3 Ataque Transição	AD	E	E	C		AF							AS
		5x5 Ataque Transição				I/E	E			E	C				AS
		5x5 Ataque Posicional							E	E		E	E	C	AS
	Conteúdos Táticos	Corte para o cesto	AD	E		E	E	AF			C				AS
		Aclaramento	AD						E				E	C	AS
		Reposição	AD						E	E		E	E	C	AS
		Transição Defesa-Ataque	AD	I/E	E	E				E	C				AS

Legenda:

I - Introdução
E - Exercitação
C - Consolidação
AD - Avaliação Diagnóstica
AF - Avaliação Formativa
AS - Avaliação Sumativa

Anexo 4 – Exemplo Plano de Aula

Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida

Dr. Manuel Gomes de Almeida

AULA Nº:	PROFESSOR:		UNIDADE DIDÁTICA:	
ANO/TURMA:	Nº ALUNOS: 22	DATA:	HORA:	LOCAL:
MATERIAL				
FUNÇÕES DIDÁTICAS:				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA AULA:				
HABILIDADES MOTORAS:	FISIOLOGIA DO TREINO E CONDIÇÃO FÍSICA	CULTURA DESPORTIVA	CONCEITOS PSICOSSOCIAIS	

	EXERCÍCIO		CONTEÚDO	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM / ESQUEMA	OBJETIVOS COMP. / COMPONENTES CRÍTICAS
PARTE INICIAL					
Parte Inicial					
Parte Fundamental					
Parte Final					

Anexo 5 – Exemplo de Grelha de Avaliação

4 Dominios	SABER E SABER FAZER					PENSAMENTO CRÍTICO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS				CAPACIDADE DE EXPRESSÃO				RELACIONAMENTO INTERPESSOAL		
	Compreende as habilidades técnicas aprendidas	Aplica os conhecimentos em situação de jogo	Aplica as regras que conhece, como jogador e como árbitro	Autoavaliação	Nota	Analisa o jogo de forma lógica	Analisa de forma crítica as opções de jogo e dá respostas adequadas a cada situação.	Autoavaliação	Nota	Demonstra entusiasmo na realização das atividades físicas, realizando-as com intencionalidade de acordo com o objetivo da tarefa	Argumenta e procura alternativas, desenvolve novas ideias e soluções	Autoavaliação	Nota	Contribui, de forma natural, para o melhor desempenho pessoal e dos outros	Autoavaliação	Nota
Afonso Santos	20	19	19		19,3	20	19		19,5	18	18		18,0	19		17
Ana Beatriz	15	13	13		13,7	14	14		14,0	13	13		13,0	14		12
Ana Sousa	16	14	15		15,0	16	15		15,5	15	16		15,5	16		12
Beatriz Sousa	14	12	13		13,0	14	14		14,0	13	13		13,0	14		13
Gabriel Sousa	15	15	14		14,7	15	15		15,0	15	12		13,5	15		13
Gustavo Nunes	19	19	18		18,7	19	18		18,5	18	18		18,0	19		17
Inês Alves	20	18	18		18,7	20	19		19,5	18	17		17,5	19		16
Inês Andrade	16	15	15		15,3	15	15		15,0	14	14		14,0	17		14
Isménio Soares	17	16	15		16,0	16	15		15,5	16	14		15,0	17		14
João Tavares	20	20	18		19,3	20	19		19,5	19	18		18,5	19		17
Luís Santos	20	20	19		19,7	20	19		19,5	18	19		18,5	20		18
Martinho Silva	18	18	17		17,7	17	17		17,0	16	15		15,5	18		15
Matilde Silva	18	18	18		18,0	18	17		17,5	18	17		17,5	19		17
Miguel Costa	18	18	18		18,0	18	17		17,5	17	18		17,5	18		16
Nuno Ferreira	18	17	17		17,3	18	16		17,0	16	15		15,5	17		14
Rita Roque	20	19	19		19,3	20	19		19,5	20	19		19,5	20		20
Rodrigo Rodrigues					#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!	18		16
Simão Couto	20	20	19		19,7	20	19		19,5	19	18		18,5	20		16
Sofia Oliveira	19	19	17		18,3	20	18		19,0	18	18		18,0	19		17
Tiago Tavares	18	17	16		17,0	17	16		16,5	16	16		16,0	17		15
Jorge Silva	18	18	17		17,7	18	17		17,5	18	17		17,5	18		15
Mafalda Brandão	16	15	16		15,7	15	15		15,0	16	15		15,5	16		15

Anexo 6 – Exemplo de Ficha de Autoavaliação

Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho

Autoavaliação

Nome: _____ Data: __/__/____

Nota que ambiciono no 3º Período _____

O que me propus a fazer durante o ano letivo para conseguir essa nota?

_____

_____

_____

Consideras que mudaste em algum aspeto em relação ao 1º e 2º Período? Consideras que é o suficiente para chegar à nota pretendida?

_____

_____

_____

Quais são as caraterísticas que sinto que melhorei mais ao longo do ano?

_____

_____

_____

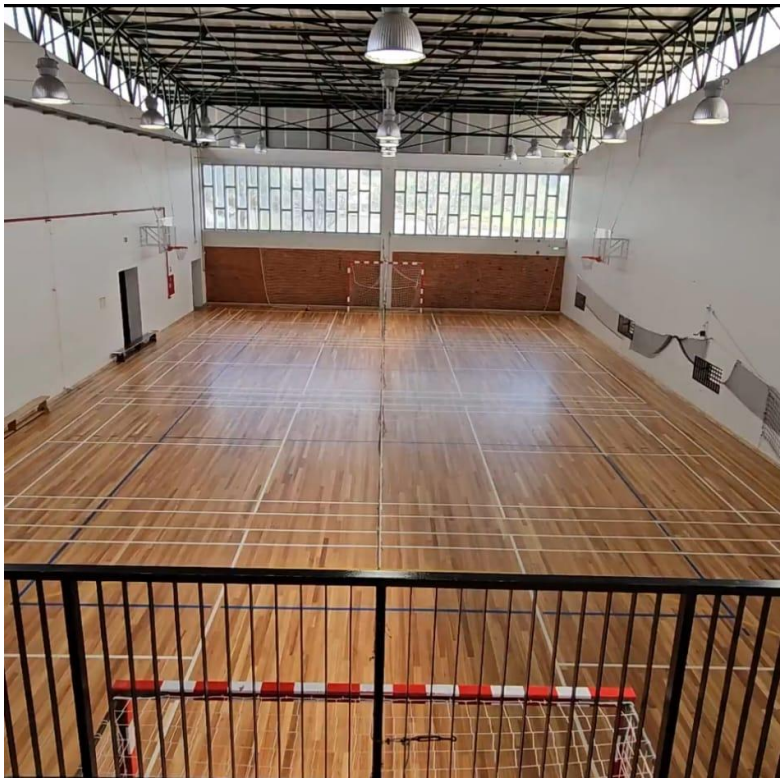
Demonstrei saber as regras e as habilidades motoras aprendidas? Justifica com um exemplo prático

_____

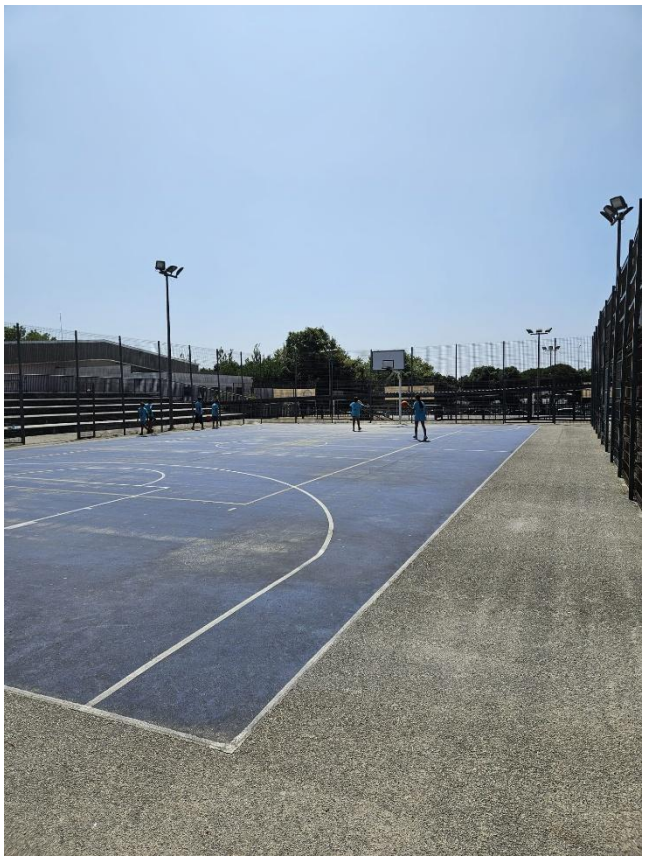
Quando vejo um colega com dificuldade tento ajudar? Dá um exemplo

_____

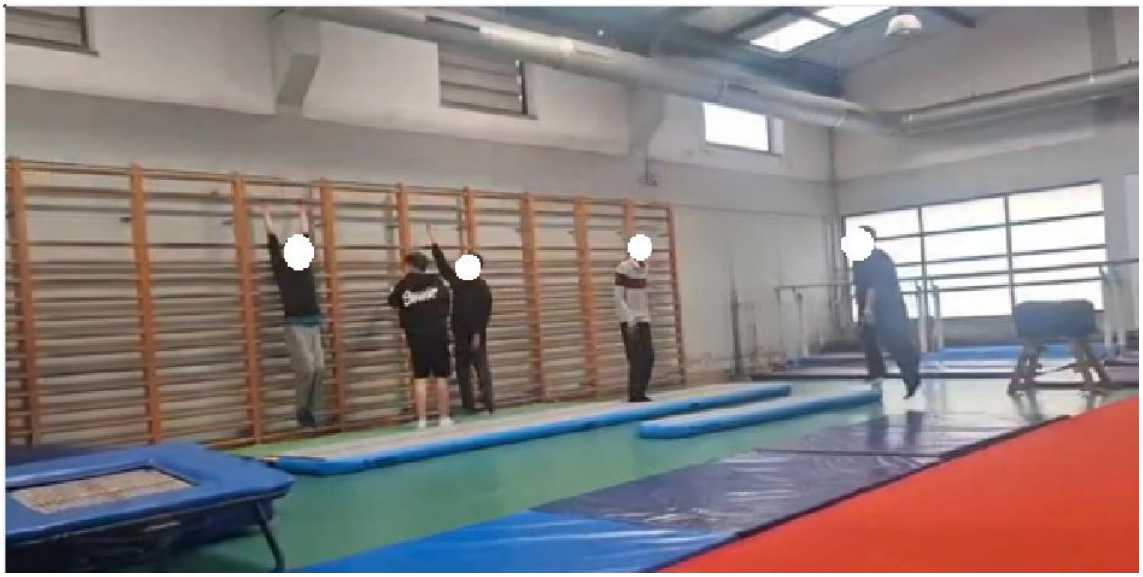
Anexo 7 – Instalações Desportivas da EC












SOLVERDE

Anexo 8 – 1ª Aula – Quebra-Gelo



Anexo 9 – Dia D



Anexo 10 – Dia Internacional da Pessoa com Deficiência



Anexo 11 – Grupo de EF – Corta-Mato Escolar



Anexo 12 – Mega Atleta Escolar



Anexo 13 – Corta-Mato Regional



Anexo 14 – PediPaper MultiAtividades





Anexo 15 – Desporto Escolar Futsal





Anexo 16 – Sarau





Anexo 17 – Turma Residente

