Do saber ao ser: O estágio como espaço de construção da minha identidade profissional

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Inês do Carmo Silva Oliveira

Porto, julho de 2026

Ficha de catalogação

Oliveira, I. (2026). *Do saber ao ser: O estágio como espaço de construção da minha identidade profissional*. 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: ESTÁGIO PROFISSIONAL; FORMAÇÃO INICIAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL; TRANSFERÊNCIA PARA A VIDA.

"Não tenhamos pressa, mas não percamos tempo."

José Saramago

Agradecimentos

Ao concluir esta etapa importante da minha formação, gostaria de agradecer a todos que, de diferentes maneiras, contribuíram para que este estágio se tornasse uma experiência tão gratificante.

À FADEUP, desde professores a funcionários, obrigada por me terem acolhido de braços abertos e por me fazerem sentir sempre em casa. Foi aqui que cresci, que desenvolvi competências essenciais para a minha formação académica e pessoal, e que me tornei, pouco a pouco, a profissional que hoje sou.

À escola cooperante, por me mostrar que existem escolas que valorizam verdadeiramente cada aluno, que acreditam no seu potencial e que nos lembram todos os dias que o futuro deles também passa pelas nossas mãos enquanto professores.

À Dona Vanessa e à Dona Sandra, pela simpatia constante, pelo carinho. Obrigada pela paciência e pelos sorrisos que nunca falharam.

Às minhas turmas, por me terem confiado a sua aprendizagem e por fazerem deste ano uma experiência tão intensa. Em especial, à minha turma de 12.º ano. Serão sempre os meus primeiros alunos. Crescemos lado a lado e, sem talvez se aperceberem, ajudaram a moldar a professora que hoje sou.

Ao Professor Cooperante, José Carlos, agradeço os momentos de conversa, a orientação e a forma como sempre me ajudou a encontrar o melhor caminho. Foi, sem dúvida, um pilar essencial nesta fase e mostrou-me que ainda há quem acredite genuinamente no poder da Educação Física, mesmo depois de tantos anos de experiência.

À Professora Orientadora, Cristiana Bessa, pela disponibilidade sincera, pela partilha generosa de conhecimento e por me ajudar a clarificar ideias quando tudo parecia mais confuso. A sua orientação foi fundamental para que me sentisse mais segura nas decisões que fui tomando.

Ao núcleo de estágio, Marta e Marco, um agradecimento muito especial. À Marta, por ter vivido tudo isto ao meu lado, pelas partilhas constantes, pelos desabafos nos dias mais difíceis e pelas dúvidas trocadas quase em modo automático. Ao Marco, mesmo depois de ter seguido outro caminho, agradeço o tempo que partilhou connosco, as conversas, as gargalhadas e o apoio enquanto fez parte desta caminhada.

Aos meus amigos, que nunca me deixaram sentir sozinha neste processo, obrigada pela compreensão nas ausências, pelas mensagens nos dias mais longos e por celebrarem comigo cada pequena conquista como se fosse gigante.

Ao João, por me puxar para fora da rotina quando mais precisava, pelos abraços demorados e pela motivação constante. Obrigada por estares sempre lá, com essa calma que tantas vezes me equilibra.

Aos meus pais e às minhas irmãs, que são o meu porto seguro. Obrigada pelo apoio incondicional, pela confiança, pela força nos dias mais difíceis e por nunca me deixarem desistir. São a minha base e a minha maior inspiração. Um obrigada nunca será suficiente.

À minha afilhada Mafalda, que mesmo sendo tão pequenina trouxe uma luz especial a esta fase e uma vontade ainda maior de levar tudo até ao fim.

A todos, mesmo a todos… um grande obrigada!

Índice Geral

Agradecimentos IV

Índice de tabelas IX

Índice de anexos X

Resumo XI

Abstract XII

Lista de abreviaturas XIII

1. Introdução 1

2. Enquadramento Pessoal 2

2.1 Quem sou? 2

2.2 Expetativas iniciais: Onde quero chegar 3

3. Enquadramento Institucional 4

3.1 A Escola Cooperante: Ponto de partida 4

3.2 Turma Residente: Os meus primeiros alunos 5

3.3 Turma partilhada 6

3.4 O Núcleo de Estágio: A bússola 7

4. Enquadramento Operacional 8

4.1 Conceção de ensino da Educação Física 8

4.2 Planeamento 10

4.2.1 Planeamento anual: O mapa 11

4.2.2 Implementação do planeamento anual: Do mapa ao terreno 12

4.2.3 A unidade didática 14

4.2.4 O plano de aula 15

4.3 Realização 16

4.3.1 Instrução 17

4.3.2 Gestão 18

4.3.3 Clima 21

4.3.4 O desafio de lecionar duas turmas 23
4.4 Avaliação 24
4.4.1 Avaliação diagnóstica 24
4.4.2 Avaliação formativa 25
4.4.3 Avaliação sumativa 27
4.5 Observação 28
4.6 Reflexão 30
5. Envolvimento na comunidade escolar 32
5.1 Abraçar o meio 32
5.2 Participação nas atividades escolares 33
5.3 Direção de turma 35
6. Investigação em contexto docente 37
Resumo 37
Abstract 38
6.1 Introdução 39
6.2 Metodologia 41
6.2.1 Desenho do estudo 41
6.2.2 Contexto e Participantes 42
6.2.3 Instrumentos de recolha de dados 42
6.2.4 Procedimentos de recolha de dados 43
6.3 Procedimentos de análise de dados 44
6.4 Resultados 45
6.5 Discussão 48
6.6 Limitações e perspetivas para investigação futura 50
6.7 Conclusão 50
6.8 Bibliografia 52
7. Considerações Finais: Onde cheguei 54

8. Referências Bibliográficas 55

9. Anexos XIV

Índice de tabelas

Tabela 1- Planificação periodal 12
Tabela 2 - Estatística descritiva das dimensões do Desenvolvimento Positivo (PYDp/red) (n=28). 47
Tabela 3- Estatística descritiva das dimensões do Questionário de Responsabilidade Pessoal e Social (QRPS) (n = 28). 48

Índice de anexos

Anexo A – Ficha de caracterização do aluno XIV
Anexo B – Exemplo de uma Planificação anual XVIII
Anexo C – Critérios de avaliação do trabalho de condição física XX
Anexo D – Unidade didática de voleibol XXI
Anexo E – Unidade didática de futebol XXIII
Anexo F – Modelo de plano de aula 1 XXV
Anexo G – Modelo de plano de aula 2 XXVII
Anexo H – Modelo de plano de aula para a área dos conhecimentos XXIX
Anexo I – Avaliação diagnóstica de voleibol XXX
Anexo J – Ficha de avaliação para a aprendizagem de voleibol XXXI
Anexo K – Portfólio de voleibol XXXII
Anexo L – Ficha de observação XXXVI

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional, elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, reflete uma etapa formativa marcada por um ano intenso, exigente e profundamente transformador, constituindo uma experiência determinante para o meu crescimento pessoal e profissional. A prática pedagógica desenvolveu-se em contexto real de ensino, no âmbito do Estágio Profissional, envolvendo a lecionação da disciplina de Educação Física a duas turmas do ensino secundário. Ao longo deste percurso, foram planeadas, implementadas e avaliadas estratégias pedagógicas diversificadas, orientadas para a promoção da aprendizagem, da motivação, da equidade e do desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando simultaneamente uma reflexão crítica sobre a intervenção desenvolvida e sobre os desafios inerentes à profissão docente. Paralelamente, foi realizada uma investigação centrada na análise da transferência das competências de responsabilidade pessoal e social desenvolvidas nas aulas de Educação Física para outros contextos da vida dos alunos, procurando compreender o potencial da disciplina na promoção de aprendizagens com significado para além do espaço escolar. Assim, este relatório constitui um exercício de análise crítica e reflexiva da prática pedagógica, evidenciando os desafios, as dificuldades sentidas, as estratégias mobilizadas e as aprendizagens construídas ao longo do estágio, bem como o contributo deste processo para a consolidação da minha identidade profissional enquanto futura professora de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; FORMAÇÃO INICIAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL; TRANSFERÊNCIA PARA A VIDA.

Abstract

The present Professional School Placement Report, prepared within the framework of the Master's Degree in Physical Education Teaching at the Basic and Secondary Schools of the Sports Faculty of the University of Porto, reflects a formative stage marked by an intense, demanding and deeply transformative year, constituting a decisive experience for my personal and professional growth. The pedagogical practice was developed in a real context of teaching, within the framework of the School Placement, involving the teaching of the subject of Physical Education to two classes of secondary education. Throughout this process, diverse pedagogical strategies were planned, implemented and evaluated, aimed at promoting learning, motivation, equity and the integral development of students, providing simultaneously a critical reflection on the intervention developed and on the challenges inherent to the teaching profession. At the same time, a research was carried out focused on the analysis of the transfer of personal and social responsibility skills developed in physical education classes to other contexts of students' lives, seeking to understand the potential of the discipline in promoting learning with meaning beyond the school space. Thus, this report constitutes an exercise in critical and reflective analysis of pedagogical practice, highlighting the challenges, difficulties experienced, strategies deployed and learning built throughout the internship, as well as the contribution of this process to the consolidation of my professional identity as a future Physical Education teacher.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT; INITIAL TEACHER EDUCATION; PHYSICAL EDUCATION; PERSONAL AND SOCIAL RESPONSIBILITY; TRANSFER FOR LIFE.

Lista de abreviaturas

AC – Área dos conhecimentos

AD- Avaliação diagnóstica

AF – Avaliação formativa

AS – Avaliação sumativa

EC – Escola cooperante

EE – Estudante estagiária

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

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

MRPS – Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social

NE – Núcleo de estágio

PA – Plano de aula

PC – Professor cooperante

PO – Professora orientadora

PYDp/red – Questionário de Desenvolvimento Positivo

QRPS – Questionário de Responsabilidade Pessoal e Social

UD – Unidade didática

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional (EP) respeitante ao segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este documento tem como propósito refletir sobre o processo de aprendizagem enquanto Estudante Estagiária (EE), uma vez que, esta etapa constitui um marco essencial para o desenvolvimento de competências pedagógicas em contexto real de ensino da Educação Física (EF), ainda que em prática supervisionada.

O EP assume um lugar preponderante na entrada para a profissão, na oportunidade de conhecer a cultura escolar nas suas mais variadas componentes, desde os seus hábitos e costumes às suas normas e valores (Queirós, 2014). As escolas cooperantes são também elas decisivas neste processo de formação inicial, no modo como acolhem os EE e como favorecem a sua integração na vida da escola (P. F. Batista & Graça, 2019). Emerge como um recurso que traça a mudança repentina da formação académica para a construção da profissão docente (Barros et al., 2019). Nesse sentido, a articulação entre teoria e a prática assume-se como um dos pilares desta etapa formativa, uma vez que, é no confronto com a realidade do contexto escolar que os conhecimentos académicos adquirem verdadeiro significado. A prática de ensino supervisionada permite mobilizar os saberes construídos ao longo da formação e traduzi-los em decisões pedagógicas refletidas, promovendo o desenvolvimento de competências, atitudes e saberes práticos indispensáveis ao exercício da docência e à consolidação de uma identidade profissional crítica e fundamentada (Queirós, 2014).

Para além da prática pedagógica, este relatório integra igualmente uma investigação centrada no papel da EF enquanto contexto privilegiado para o desenvolvimento de valores. Em particular, procura compreender de que forma as competências de responsabilidade pessoal e social desenvolvidas nas aulas podem ser transferidas para outras contextos da vida dos alunos.

Pretende-se, por isso, que este documento constitua o reflexo de um ano intenso, desafiante e profundamente transformador, que contribuiu de forma decisiva para a pessoa e profissional que sou hoje. Para esse efeito, o objetivo é documentar todo o percurso feito ao longo do estágio, estruturado em diferentes capítulos, que permitem uma abordagem detalhada e coerente de cada etapa. Mais do que uma descrição factual, este

trabalho procura assumir uma visão crítica e reflexiva, orientada para o autodesenvolvimento, para a compreensão do que significa uma EF de qualidade e para a análise do impacto da investigação na prática pedagógica, centrada na identificação e resolução de problemas emergentes do contexto educativo. Por tudo isto, este relatório assume-se como um espaço de aprendizagem, reflexão e crescimento, traduzindo um percurso construído com compromisso, sentido crítico e reflexão contínua sobre o significado de ser professora de EF.

2. Enquadramento Pessoal

2.1 Quem sou?

O meu nome é Inês Oliveira, tenho 26 anos e resido numa pequena vila do concelho de Paços de Ferreira. O desporto sempre teve um papel importante na minha vida, especialmente a EF. Falar de mim e não falar de desporto é algo impensável. Desde pequena participei em encontros de várias modalidades, desde o andebol ao voleibol. Foi só mais tarde, aos 14 anos, que o futsal entrou na minha vida. Comecei por jogar numa equipa amadora com raparigas mais velhas, tendo vivido momentos de enorme aprendizagem. Cresci não só enquanto atleta, mas também como pessoa. Em 2023, fui chamada pela primeira vez à Seleção Nacional Sub-21, um momento que parecia distante e irreal até acontecer. Esse sonho guardado há tanto tempo ganhou asas, abrindo portas que me levaram ao mais alto patamar nacional do futsal feminino. Joguei durante dois anos na Liga Placard Feminina e, atualmente, jogo na segunda divisão nacional, no Maia Futsal.

Paralelamente à minha vida desportiva, desempenho funções como professora nas Atividades de Enriquecimento Curricular, no município da Maia. Estas experiências têm sido fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional, contribuindo para o desenvolvimento de competências importantes no trabalho com crianças, nomeadamente ao nível da comunicação, da gestão do grupo e da capacidade de adaptação.

Iniciei a minha formação académica na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, na licenciatura em Ciências do Desporto. Na altura, afirmava com convicção que o mestrado em Ensino seria a minha última escolha, pois a ideia de ensinar parecia distante de mim. Contudo, ao ingressar no Mestrado em Psicologia do Desporto e Desenvolvimento Humano, na FADEUP, essa perceção começou a mudar. Durante o estágio do segundo ano desse mestrado, vivi uma das experiências mais marcantes do

meu percurso académico. Estagiei numa academia de futsal, acompanhando diariamente os treinos dos escalões mais jovens. Foi nesse contexto que me apercebi do impacto positivo que podemos ter na vida das crianças e jovens, bem como da satisfação profunda que advém de contribuir para o seu desenvolvimento.

Foi também nesse contexto que compreendi que o meu interesse pelo desenvolvimento das crianças e dos jovens encontrava na docência um espaço privilegiado para se concretizar. Mais do que acompanhar o seu desenvolvimento enquanto atletas, comecei a sentir vontade de contribuir de forma mais abrangente para a sua formação enquanto pessoas.

A paixão, que antes me parecia improvável, tornou-se impossível de ignorar. Terminei o mestrado em Psicologia do Desporto com uma certeza: tinha de continuar o meu caminho, agora com um novo propósito: tornar-me Professora de Educação Física.

2.2 Expetativas iniciais: Onde quero chegar

Desde o primeiro ano do mestrado, estava ciente de que o EP seria um processo exigente, embora simultaneamente gratificante, assumindo um papel preponderante na minha formação. Sabia que implicaria esforço e dedicação, mas também que me proporcionaria aprendizagens determinantes para o meu percurso profissional.

Foi com este espírito que iniciei este novo ciclo, profundamente motivada e com o desejo de crescer não apenas no domínio do Saber, mas também no Ser. Mais do que desenvolver competências pedagógicas, queria compreender o papel transformador do professor e o impacto que este pode ter na formação integral dos seus alunos.

Esperava consolidar e expandir os meus conhecimentos, mas também aprender com os alunos, com os colegas e com toda a comunidade e contexto escolar. Queria observar, experimentar e evoluir, desenvolvendo competências que me permitissem tornar-me uma professora mais completa e consciente do meu papel educativo.

Para além disso, encarava o estágio como uma oportunidade para compreender melhor o que significa ser um professor competente. Queria envolver-me de forma ativa na comunidade escolar, compreendendo a sua dinâmica, os seus desafios e o papel da EF e das restantes disciplinas no currículo escolar.

Tinha a consciência de que este seria um processo rigoroso, repleto de aprendizagens, dúvidas e pequenas conquistas. Ambicionava aprender a ensinar ensinando e encarar os erros como parte natural do crescimento. Acima de tudo, almejava aproveitar ao máximo esta experiência, desenvolvendo competências que me permitissem evoluir como

professora e como pessoa. Esta visão ia ao encontro da perspetiva de Nóvoa (2009, p.6), quando afirma que "ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos."

Reconhecia que estava a estabelecer objetivos exigentes, mas acreditava que seria precisamente essa exigência que me impulsionaria a crescer enquanto professora. Sabia que este percurso seria marcado por desafios, dúvidas e aprendizagens constantes, encarando cada uma delas como uma oportunidade de evolução pessoal e profissional. Foi com este compromisso de melhoria contínua e com a vontade de construir uma identidade docente sólida que iniciei o EP, procurando aproveitar cada experiência como uma oportunidade para me tornar uma professora mais competente, consciente e capaz de contribuir positivamente para a formação dos meus alunos.

3. Enquadramento Institucional

3.1 A Escola Cooperante: Ponto de partida

Após o término do primeiro ano do mestrado, foi-nos disponibilizada uma lista de escolas onde poderíamos realizar o EP. Entre as várias opções, as escolas do concelho da Maia despertaram desde logo o meu interesse. Depois de definida a ordem de preferência, tive a satisfação de ser colocada na minha primeira opção.

Assim, a escola cooperante (EC) onde realizei o estágio pertence ao concelho da Maia e beneficia de boas acessibilidades, tanto por via rodoviária como através de transportes públicos, facilitando o acesso de alunos, docentes, pessoal não docente e encarregados de educação. Trata-se de um estabelecimento de ensino público, cuja oferta formativa abrange o 3º ciclo do ensino básico, o ensino secundário e cursos do ensino profissional.

Inserida num contexto de características periurbanas, a comunidade escolar apresenta uma realidade diversificada, integrando alunos apoiados pelos Serviços de Ação Social Escolar, alunos com Necessidades Educativas, alunos do Ensino Articulado e alunos inseridos na Unidade de Apoio ao Alto Rendimento Escolar (UAARE). Para além de proporcionar oportunidades educativas ajustadas à diversidade dos alunos, a EC assume o compromisso de valorizar a dimensão humana, contribuindo para a formação de cidadãos íntegros, com valores e capazes de contribuir de forma positiva na sociedade. Este compromisso reflete-se, igualmente, na atenção dedicada aos processos de avaliação

e no acompanhamento contínuo do percurso de cada aluno, permitindo identificar dificuldades e ajustar as estratégias educativas de forma a colmatá-las.

No que respeita aos espaços destinados à prática de EF, a EC destaca-se pelas excelentes condições que oferece aos seus alunos. No interior, dispõe de dois espaços: o pavilhão e a sala de ginástica/dança. No exterior, conta com um campo, uma pista que o circunda e uma caixa de areia. Para além destas infraestruturas, a escola possui uma ampla variedade de material desportivo, em bom estado de conservação, o que possibilita a diversificação das atividades e potencia diferentes modalidades e formas de aprendizagem.

Durante o EP as turmas atribuídas pertenciam ao ensino secundário e, neste ciclo de ensino, cada turma dispunha de dois blocos semanais de 90 minutos destinados à disciplina.

Em síntese, considero que o contexto de estágio foi particularmente favorável, não só pelas condições que proporciona à disciplina de EF, mas também pela visão holística que adota no acompanhamento e desenvolvimento de cada aluno.

3.2 Turma Residente: Os meus primeiros alunos

Nos primeiros contactos com o professor cooperante (PC), encarava sempre com alguma expetativa a turma que me poderia vir a ser atribuída. Sabia que uma das turmas de 12º ano era numerosa e, confesso, isso deixava-me um pouco apreensiva, sobretudo no que diz respeito à gestão e controlo da aula. Pois bem... foi exatamente essa turma que me foi confiada. Ao entrar no pavilhão e conhecer os 28 alunos, três raparigas e 25 rapazes, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, do curso Científico-Humanístico Ciências e Tecnologias, senti uma mistura de nervosismo e entusiasmo, mas também a sensação de estar perante uma oportunidade única de crescimento e aprendizagem.

> "No final, fiquei com a sensação de que o primeiro passo foi dado com sucesso. Senti-me feliz e motivada para enfrentar os desafios que aí vêm."
>
> **Reflexão da aula, 16 de setembro de 2025**

A turma caracterizava-se, de forma global, por alunos que revelavam qualidades como educação, sentido de responsabilidade, organização, determinação, inteligência e cordialidade no relacionamento interpessoal. No seio deste grupo, sobressaíam seis alunos com presença regular no quadro de excelência.

Nesta turma, existia um aluno com condição clínica diagnosticada (Síndrome do Cerebelo). O aluno encontrava-se referenciado na EMAEI e apresentava, igualmente, dificuldades ao nível da motricidade fina, sem que estas inviabilizassem o seu desempenho nas aulas de EF. No âmbito desportivo, dois alunos estavam integrados no projeto da UARRE.

Depois de recolhidos os dados supracitados, foi elaborada uma ficha de caracterização individual do aluno (anexo A), que permitiu recolher um conjunto alargado de informações, nomeadamente relativas ao contexto familiar. Assim, verificou-se que a maioria dos alunos vivia com os pais e irmãos, traduzindo-se num contexto de suporte estável, embora existissem alguns casos particulares. As habilitações e profissões dos encarregados de educação eram variadas: algumas famílias possuíam formação superior em áreas como engenharia, ensino ou contabilidade, enquanto outras tinham escolaridade ao nível do 3º ciclo ou secundário, exercendo profissões de carácter mais técnico.

A prática desportiva era uma realidade para vários alunos, que se dedicavam a modalidades como futebol, futsal, basquetebol, kickboxing, hóquei, karaté, entre outras.

A disciplina de EF era, em geral, bem recebida, sendo visível que a maioria dos alunos manifestava gosto pela mesma**.** As classificações obtidas no 10º e 11º anos situavam-se, na sua maioria, no nível Muito Bom, com uma média de 17,3, refletindo, de forma geral, um bom nível de desempenho na disciplina e uma atitude positiva perante as aulas.

Por fim, a turma apresentava, de um modo geral, uma postura adequada e respeitadora, revelando capacidade de adaptação às normas estabelecidas. Pontualmente, registaram-se situações que exigiram maior firmeza por parte dos professores. Ainda assim, o grupo demonstrava disponibilidade para corresponder às orientações transmitidas, contribuindo para a construção de um clima de sala de aula positivo e favorável ao sucesso educativo.

3.3 Turma partilhada

A meio do período, na sequência da desistência de um dos EE, tornou-se necessário proceder a ajustes na organização das aulas do 10.º ano. Nesse contexto, e em conjunto com a minha colega de estágio, passámos a assumir a responsabilidade por esta turma. Esta alteração representou um novo desafio, obrigando-me a adaptar rapidamente a uma turma que não tinha acompanhado desde o início do ano letivo e a compreender as suas dinâmicas num curto espaço de tempo.

Como referido anteriormente, tratava-se de uma turma de 10.º ano do curso Científico-Humanístico Ciências e Tecnologias, constituída por 22 alunos, sendo oito do sexo masculino e 14 do sexo feminino. A maioria dos estudantes tinha 15 anos de idade (15 alunos), enquanto os restantes tinham 14 anos.

A turma caracterizava-se pela sua heterogeneidade, coexistindo alunos claramente motivados e empenhados na obtenção de bons resultados com outros que evidenciavam desinteresse pelas aulas. Verificavam-se algumas debilidades a nível motor, bem como uma tendência para a diminuição do esforço durante as aulas e, em casos pontuais, para a não participação. Estes alunos tinham objetivos académicos bem definidos, revelando interesses variados relativamente à futura profissão. Entre as escolhas mais referidas, destacam-se a medicina, a engenharia, o direito, a saúde em sentido mais amplo (englobando diferentes ramos) e a medicina veterinária. Foram ainda mencionadas profissões como empresário, professora do 1.º ciclo, *personal trainer* e um aluno interessado na área das relações internacionais.

Do ponto de vista comportamental, a turma manteve-se, de forma geral, dentro de parâmetros satisfatórios, embora em situações especificas, tenha sido necessária uma intervenção mais firme.

Em suma, tratava-se de uma turma heterogénea, marcada pela diversidade de percursos, interesses e aspirações, mas que, de um modo geral, revelou uma postura educada, respeitadora e empenhada. Apesar disso, alguns alunos apresentavam necessidades específicas que exigiram um acompanhamento mais individualizado ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

3.4 O Núcleo de Estágio: A bússola

Quando reflito sobre o significado do núcleo de estágio (NE), as primeiras palavras que me ocorrem para o caracterizar são: partilha, reflexão e crescimento. Pelo significado que assumiu ao longo deste ano e pela relevância que teve em todo o processo, o NE revelou-se uma verdadeira bússola perante os desafios que foram surgindo. Inicialmente, este grupo era composto por três EE, pelo PC e pela professora orientadora (PO). Mais tarde, passou a ser constituído apenas por duas EE, mantendo-se os restantes elementos.

O NE funcionou como uma dinâmica colaborativa entre os diferentes membros, constituindo-se como um espaço rico de aprendizagem e de contacto com as diversas facetas da profissão. Estou certa de que cada elemento contribuiu para a construção de

um ambiente que foi além do apoio na gestão e no planeamento das aulas, promovendo também reflexão e desenvolvimento profissional.

Por sua vez, o PC assume uma função imprescindível nesta etapa, na medida em que opera como ponte na transição de estudante para professor. É ele que orienta o EE na aquisição de competências pedagógicas, reflexivas e inovadoras (Cyrino et al., 2015). Ao longo do EP, foram muitas as vezes em que o PC nos motivou a "pensar fora da caixa", a refletir sobre o trabalho que desenvolvíamos e o impacto que o mesmo tinha na aprendizagem dos alunos. Foi, sem dúvida, alguém que esteve sempre presente e que nos forneceu um vasto leque de ferramentas e materiais, contribuindo para que nos tornássemos EE mais autónomos, críticos e, essencialmente, conscientes do nosso papel enquanto professores.

De forma análoga, a PO desempenha um papel essencial no processo de formação do EE, ao estabelecer o elo entre a faculdade e a escola (P. F. Batista & Graça, 2019). A sua presença constante e disponibilidade foram determinantes para nos guiar no caminho certo.

Em suma, o NE afirmou-se como um espaço privilegiado de partilha, colaboração e apoio mútuo, no qual o trabalho conjunto ganhou especial relevo nesta fase inicial de formação.

4. Enquadramento Operacional

4.1 Conceção de ensino da Educação Física

A educação constitui um processo essencial na formação dos indivíduos, ultrapassando a mera transmissão de conhecimentos e promovendo o desenvolvimento pessoal, social e ético dos alunos. Neste sentido, Biesta (2009) defende que a educação não deve centrar-se exclusivamente nos resultados mensuráveis da aprendizagem, mas também na formação integral dos indivíduos e na reflexão sobre os propósitos educativos que orientam a ação pedagógica.

Partindo desta visão abrangente da educação, as diferentes áreas curriculares contribuem de forma complementar para o desenvolvimento dos alunos. Entre elas, a EF ocupa uma posição singular, uma vez que utiliza o corpo e o movimento como meios privilegiados de aprendizagem. Tendo o movimento e o desporto como matérias de ensino, a disciplina procura educar a corporalidade, contribuindo para que os alunos

desenvolvam uma relação mais consciente com o próprio corpo, com as suas capacidades e com as possibilidades de ação que este lhes proporciona (Bento, 1999).

A EF é uma construção social e educativa cuja finalidade tem sido continuamente redefinida em função das necessidades da escola e da sociedade (Kirk, 2009; Quennerstedt, 2019). Neste contexto, compreender o seu valor educativo implica reconhecer a multiplicidade de finalidades que lhe são atribuídas no contexto escolar. Se, durante muito tempo, esteve associada sobretudo ao desenvolvimento da condição física e das habilidades motoras, atualmente é entendida como uma área curricular que contribui para a formação integral dos alunos. Bailey et al., (2009) defendem que a EF pode promover benefícios significativos nos domínios físico, cognitivo, afetivo e social, afirmando-se como um contexto privilegiado para o desenvolvimento de competências essenciais à vida. Através das experiências de aprendizagem que oferece, a disciplina contribui para a formação de alunos mais autónomos, responsáveis e capazes de responder aos desafios colocados pelos diferentes contextos em que se inserem (Ministério da Educação, 2018).

Num cenário marcado pelo aumento dos comportamentos sedentários, pela crescente digitalização do quotidiano e pela redução das oportunidades de movimento espontâneo, a EF assume uma relevância acrescida no percurso escolar dos alunos. Para além da promoção da atividade física e da adoção de estilos de vida saudáveis, constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, proporcionando experiências que favorecem a interação, a cooperação e o bem-estar. Neste sentido, a sua importância ultrapassa o espaço da aula, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes, ativos e preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação.

Neste contexto, o papel do professor de EF torna-se determinante, não apenas pela seleção dos conteúdos a ensinar, mas também pelas decisões pedagógicas que toma diariamente para criar experiências de aprendizagem significativas.

Partindo destes desafios, a qualidade das decisões pedagógicas do professor assume um papel central na criação de experiências de aprendizagem significativas. A investigação tem demonstrado que uma abordagem que conjugue diferentes estratégias, flexíveis e adaptadas ao contexto, é mais eficaz do que a adoção rígida de um único modelo de ensino, pois permite responder à diversidade de necessidades e objetivos que caracterizam a aula de EF (Metzler, 2017). Esta ideia é corroborada por Casey & MacPhail (2018), defendendo que os modelos de ensino devem ser entendidos como

flexíveis e adaptáveis, sendo expectável que o professor os ajuste em função dos alunos, dos conteúdos e do contexto em que intervém. Uma abordagem centrada no aluno favorece, assim, uma aprendizagem mais profunda e multidimensional, que vai além da mera aquisição de habilidades motoras, englobando as dimensões cognitiva, afetiva e social do seu desenvolvimento (Farias et al., 2024).

Esta perspetiva foi particularmente relevante durante o estágio, levando-me a compreender que não existem modelos universalmente eficazes, mas sim estratégias que devem ser continuamente ajustadas às características dos alunos, aos objetivos de aprendizagem e às exigências de cada contexto.

Ao longo do EP, procurei orientar a minha intervenção por estes princípios, privilegiando estratégias que promovessem uma participação ativa dos alunos e contribuíssem para o desenvolvimento de competências que ultrapassassem o domínio motor, preparando-os para agir de forma autónoma, responsável e crítica nos diferentes contextos da sua vida. Mais do que ensinar modalidades desportivas, procurei criar oportunidades de aprendizagem que desafiassem os alunos a pensar, decidir, cooperar e assumir responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem.

4.2 Planeamento

O planeamento assume um papel essencial no ensino da EF, na medida em que orienta de forma estruturada e intencional o trabalho do professor ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Mais do que uma organização prévia de conteúdos e atividades, representa uma tomada de decisão consciente sobre o que ensinar, como ensinar e com que objetivo ensinar (Mesquita, 2005), tendo sempre em conta as características dos alunos e o contexto em que a prática decorre (Graça, 2001; Metzler, 2017). Por esta razão, traduz-se numa das tarefas de maior relevância da atividade docente, servindo de base à preparação do ano letivo e a um ensino eficaz.

Neste sentido, planear configura-se como um elemento fundamental da intervenção pedagógica, já que ajuda o professor a estabelecer objetivos claros, selecionar estratégias adequadas e organizar as experiências de aprendizagem de forma coerente e progressiva (Coutinho et al., 2024). Este processo não nasce de forma isolada, uma vez que parte do currículo nacional de EF funcionar como referência para aquilo que se pretende desenvolver em cada momento do ensino. Simultaneamente, assume um caráter dinâmico, exigindo uma constante capacidade de adaptação às necessidades dos alunos e às circunstâncias que emergem ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Assim,

mais do que um documento orientador, o planeamento configura-se como um instrumento de reflexão e de suporte à intervenção pedagógica.

Por fim, o processo de ensino-aprendizagem desenvolve-se de forma progressiva e articulada, o que implica diferentes níveis de planeamento que se complementam entre si: o planeamento anual, a unidade didática (UD) e o plano de aula (PA).

4.2.1 Planeamento anual: O mapa

O planeamento anual (anexo B) constituiu o primeiro mapa orientador de todo o processo de ensino-aprendizagem, permitindo ter uma visão global do trabalho a desenvolver ao longo do ano letivo. A sua construção teve como referência as Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018), bem como os documentos orientadores da EC e do grupo disciplinar, garantindo o alinhamento com as exigências curriculares e com as dinâmicas próprias do contexto escolar. Na sua elaboração foram ainda consideradas variáveis como as características da turma, o calendário escolar, os recursos disponíveis e a gestão dos espaços de EF (*roulement*), procurando assegurar uma lógica de progressão e coerência ao longo do ano, mantendo a possibilidade de reajustes sempre que a evolução dos alunos ou as condições da prática o justificassem. Importa ainda referir que, quando o *roulement* previa a utilização da sala de ginástica, o espaço exterior era cedido em prioridade à turma que nela se encontrava, aspeto que foi devidamente considerado no planeamento das modalidades como o futebol, o atletismo e a corrida de orientação.

Além do mais, integrou de forma equilibrada três domínios fundamentais na lecionação da EF: as atividades físicas, a aptidão física e a área dos conhecimentos (AC).

Como já referido anteriormente, a concretização deste planeamento foi igualmente condicionada pela organização dos espaços de EF. O sistema de *roulement* adotado pela escola impunha uma rotação dos espaços de três em três semanas, tornando a lecionação por blocos a opção mais ajustada à realidade encontrada (ver tabela 1) neste EP. Contudo, esta escolha não se justifica apenas por razões organizacionais. A concentração de uma modalidade num determinado período permitiu criar condições de maior continuidade nas aprendizagens, favorecendo a consolidação de competências e uma maior familiarização dos alunos com as exigências de cada conteúdo (Panchuk et al., 2013). Apesar destas potencialidades, a organização por blocos apresenta algumas limitações, sobretudo pela dificuldade em revisitar e consolidar conteúdos ao longo do ano letivo. Já o modelo de prática distribuída surge frequentemente como uma alternativa ao promover uma

abordagem mais contínua e progressiva das aprendizagens (Coutinho et al., 2024). Ainda assim, a realidade escolar obriga muitas vezes a encontrar soluções entre o que a literatura aponta como ideal e o que as condições concretas de ensino permitem implementar.

Tabela 1- Planificação periodal

	SEMANA	DIA	INÍCIO	FINAL	ESPAÇO	MODALIDADE	AULA
1ªS	5/01 a 9/01	4ª FEIRA	08:20h	09:50h	Pavilhão espaço 2	Badminton	55 e 56
		6ª FEIRA	10:05h	11:35h	Pavilhão espaço 2	Badminton	57 e 58
2ªS	12/01 a 16/01	4ª FEIRA	08:20h	09:50h	Pavilhão espaço 2	Badminton	59 e 60
		6ª FEIRA	10:05h	11:35h	Pavilhão espaço 2	Badminton	61 e 62
3ªS	19/01 a 23/01	4ª FEIRA	08:20h	09:50h	Pavilhão espaço 2	Badminton	63 e 64
		6ª FEIRA	10:05h	11:35h	Pavilhão espaço 2	Badminton	65 e 66
4ªS	26/01 a 30/01	4ª FEIRA	08:20h	09:50h	Pavilhão espaço 3	Badminton	67 e 68
		6ª FEIRA	10:05h	11:35h	Pavilhão espaço 3	Badminton	69 e 70
5ªS	2/02 a 6/02	4ª FEIRA	08:20h	09:50h	Pavilhão espaço 3	Badminton	71 e 72
		6ª FEIRA	10:05h	11:35h	Pavilhão espaço 3	Avaliação Sumativa - Badminton	73 e 74
6ªS	9/02 a 13/02	4ª FEIRA	08:20h	09:50h	Pavilhão espaço 3	Futebol - AD	75 e 76
		6ª FEIRA	10:05h	11:35h	Pavilhão espaço 3	Futebol	77 e 78
7ªS	16/02 a 20/02	4ª FEIRA	CARNAVAL				
		6ª FEIRA	10:05h	11:35h	Sala de Ginástica/Dança	Área dos conhecimentos	79 e 80
8ªS	23/02 a 27/02	4ª FEIRA	08:20h	09:50h	Sala de Ginástica/Dança	Área dos conhecimentos	81 e 82
		6ª FEIRA	10:05h	11:35h	Sala de Ginástica/Dança	Futebol	83 e 84
9ªS	2/03 a 6/03	4ª FEIRA	08:20h	09:50h	Sala de Ginástica/Dança	Futebol	85 e 86
		6ª FEIRA	10:05h	11:35h	Sala de Ginástica/Dança	Futebol	87 e 88
10ªS	9/03 a 13/03	4ª FEIRA	08:20h	09:50h	Pavilhão espaço 1	Futebol	89 e 90
		6ª FEIRA	10:05h	11:35h	Pavilhão espaço 1	Futebol	91 e 92
11ªS	16/03 a 20/03	4ª FEIRA	08:20h	09:50h	Pavilhão espaço 1	Futebol	93 e 94
		6ª FEIRA	10:05h	11:35h	Pavilhão espaço 1	Futebol	95 e 96
12ªS	23/03 a 27/03	4ª FEIRA	08:20h	09:50h	Pavilhão espaço 1	Avaliação Sumativa - Futebol	97 e 98
		6ª FEIRA	10:05h	11:35h	Pavilhão espaço 1	Auto e heteroavaliação	99 e 100

Esta experiência reforçou a importância de compreender que o planeamento não resulta apenas daquilo que a literatura recomenda, mas também da capacidade do professor para adaptar essas recomendações às condições concretas do contexto escolar.

4.2.2 Implementação do planeamento anual: Do mapa ao terreno

Definido o mapa orientador para o ano letivo, seguiu-se o desafio de o transformar num percurso pedagógico exequível. Recordo as primeiras reuniões de NE, nas quais o PC partilhava algumas das suas ideias e prioridades para o trabalho a desenvolver ao longo do ano. Desde cedo, ficou evidente a importância atribuída à aptidão física, não apenas enquanto área de avaliação, mas sobretudo como um meio de dotar os alunos de conhecimentos e competências que lhes permitissem adotar estilos de vida fisicamente ativos para além do contexto escolar. Esta preocupação assentava na constatação de que muitos alunos concluem o ensino secundário sem possuir os conhecimentos necessários para planear e gerir autonomamente a sua prática de exercício físico, limitando a sua capacidade de manter hábitos de atividade física de forma consistente.

No 12.º ano, tendo em conta os conhecimentos e competências já adquiridos em anos anteriores, os alunos assumiram desde cedo uma elevada autonomia nesta componente. Ao longo do ano letivo, desenvolveram as diferentes tarefas de forma individual, em pares

e em grupos de quatro elementos. A diversidade de formatos de trabalho proporcionou oportunidades distintas de aprendizagem, favorecendo a partilha de perspetivas, a discussão de ideias e a criação de desafios que dificilmente emergiriam num contexto exclusivamente individual. Adicionalmente, foram partilhados com os alunos os critérios de avaliação elaborados pelo PC e pelas EE (anexo C), com o propósito de assegurar a transparência do processo avaliativo e orientar a sua atuação com base em referências claras e objetivas.

Relativamente ao 10º ano, a condução deste domínio esteve maioritariamente a cargo das EE, incidindo sobretudo no desenvolvimento da componente aeróbia e neuromuscular. As aulas iniciavam-se com uma fase de ativação geral, seguindo-se um período de trabalho específico de condição física com uma duração aproximada de 15 a 20 minutos. Ao longo do ano letivo, foram sendo apresentadas diferentes propostas e estratégias de treino, procurando não só desenvolver as capacidades físicas dos alunos, mas também promover a compreensão dos princípios subjacentes à sua prescrição. No 3º período, e tendo por base as aprendizagens desenvolvidas nos períodos anteriores, foi proposto aos alunos, em trabalho de pares, a elaboração de um plano de condição física. Esta tarefa teve como principal objetivo aferir o nível de autonomia e os conhecimentos adquiridos pelos alunos nesta área, procurando perceber em que medida se encontravam preparados para gerir e estruturar o seu próprio treino ao longo do restante percurso no ensino secundário.

Paralelamente ao desenvolvimento da aptidão física, as matérias a abordar em cada ano de escolaridade encontravam-se previamente definidas pelo grupo disciplinar de EF. Mais do que selecionar um conjunto de modalidades, este processo obrigou-me a compreender a lógica subjacente à sua distribuição ao longo do percurso escolar. Cada opção procurava responder aos objetivos de aprendizagem previstos para cada ano de escolaridade, assegurando uma progressão consistente e uma articulação equilibrada entre as diferentes áreas da disciplina.

Ao longo da implementação deste planeamento, fui percebendo que a escolha das modalidades, por si só, não determina a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. O verdadeiro desafio reside na forma como estas se articulam entre si, na sequência em que são abordadas e nas oportunidades de aprendizagem que proporcionam aos alunos.

Também a AC foi organizada em função das especificidades de cada ano de escolaridade. No 12.º ano, privilegiaram-se conteúdos relacionados com os meios e métodos de treino e com a reflexão crítica sobre problemáticas associadas ao fenómeno

desportivo, procurando reforçar a autonomia dos alunos na prescrição do exercício e promover uma participação mais consciente e informada na prática desportiva. Já no 10.º ano, os conteúdos incidiram sobre a relação entre atividade física e saúde, a dimensão sociocultural do desporto e a prestação de socorro perante uma vítima de paragem cardiorrespiratória, procurando complementar a componente prática com conhecimentos relevantes para a formação pessoal e cidadã dos alunos.

Em síntese, este processo procurou assegurar uma abordagem equilibrada dos três domínios da EF: motor, cognitivo e socioafetivo, permitindo compreender que um planeamento consistente não depende apenas da definição dos conteúdos a lecionar, mas da capacidade de os articular de forma coerente, ajustando-os às características dos alunos e às exigências do contexto real de ensino.

4.2.3 A unidade didática

A UD é reconhecida como o segundo nível do planeamento, objetivado na estruturação pormenorizada das aulas para as diferentes modalidades. Este planeamento pressupõe a seleção e a distribuição dos conteúdos, a sequência das aulas e as estratégias de ensino que se pretende adotar durante a lecionação da matéria (Coutinho et al., 2024). As UD eram elaboradas em conjunto com a minha colega de estágio, uma vez que, lecionávamos o mesmo ano de escolaridade. Contudo, apesar de partilharem uma base comum, a sua operacionalização era ajustada às especificidades de cada turma, garantindo uma intervenção mais adequada, diferenciada e centrada nos alunos.

Neste EP, a elaboração das UD assumiu contornos distintos daqueles que tinha experienciado no primeiro ano do mestrado. Nessa fase, as UD eram construídas maioritariamente com base no Modelo de Estruturas de Conhecimento (MEC) de Vickers, (1990). Contudo, durante o estágio tive a oportunidade de contactar com duas formas diferentes de conceber este instrumento de planeamento. A primeira, e aquela que considerei mais inovadora, consistiu na utilização do portfólio desenvolvido no âmbito da avaliação para a aprendizagem como uma UD, implementada nas modalidades de voleibol (anexo D), merengue, badminton e atletismo – corrida de barreiras. Neste contexto, o portfólio disponibilizado aos alunos reunia já um conjunto significativo de elementos característicos de uma UD, nomeadamente os objetivos de aprendizagem, os conteúdos a abordar e as tarefas a realizar ao longo da modalidade. Assim, para que este documento pudesse assumir também a função de UD, procedeu-se à integração das categorias transdisciplinares que não se encontravam contempladas, designadamente a

condição física, a cultura desportiva e os conceitos psicossociais. Desta forma, foi possível reunir num único documento as diferentes dimensões da aprendizagem, facilitando simultaneamente a organização do ensino e o acompanhamento do percurso dos alunos.

A segunda forma de estruturar a UD foi realizada na modalidade de futebol (anexo E), permitindo organizar os conteúdos correspondentes a cada aula e ainda as formas de jogo. Apesar desta estrutura não contemplar explicitamente as funções didáticas, os conteúdos eram apresentados de forma clara e objetiva de modo a garantir uma sequência lógica. Na minha perspetiva, esta estrutura revelou-se particularmente funcional, uma vez que permitia uma leitura rápida da informação essencial e facilitava a tomada de decisão ao longo da intervenção pedagógica.

Independentemente da sua estrutura, ambas as UD eram acompanhadas pela respetiva justificação, bem como pela definição dos modelos e estratégias de ensino a adotar ao longo da modalidade. Esta constituiu uma das tarefas mais desafiantes, uma vez que exigia uma reflexão aprofundada sobre as características da modalidade, os objetivos de aprendizagem e as necessidades dos alunos. Neste processo, o feedback do PC revelou-se fundamental, orientando a tomada de decisão e ajudando-me a identificar as opções pedagógicas mais adequadas para cada contexto de ensino.

4.2.4 O plano de aula

O PA corresponde ao terceiro e mais específico nível do planeamento, representando o momento em que as intenções pedagógicas definidas no planeamento anual e nas UD ganham forma na prática (Vickers, 1990). A sua elaboração exigia que cada aula fosse enquadrada numa sequência lógica e coerente de aprendizagem, assegurando a continuidade dos conteúdos e o cumprimento dos objetivos previamente estabelecidos.

Contudo, apesar da importância de uma planificação rigorosa e fundamentada, o PA não deve ser entendido como um documento estático. Segundo Mesquita (2005), constitui um guia orientador para o professor, que deve apresentar a flexibilidade necessária para responder às características dos alunos e às situações imprevistas que advêm durante a aula. Desta forma, a capacidade de adaptar o planeado às exigências da prática revelou-se tão importante quanto a própria qualidade do planeamento realizado.

No início do ano letivo, o PC deu-nos autonomia para definir a estrutura dos PA (anexo F), permitindo-nos refletir sobre os elementos considerados mais relevantes para a organização da nossa intervenção. Embora o modelo tenha sofrido alguns ajustes no 2º

período (anexo G), sobretudo ao nível do layout e da disposição da informação, o mesmo procurou manter uma organização clara e funcional, facilitando a preparação e a condução das aulas.

De forma geral, o PA encontrava-se organizado em três momentos distintos. A fase inicial correspondia ao aquecimento, procurando estabelecer uma ligação direta com os conteúdos a abordar. Seguia-se a parte fundamental, que integrava o trabalho de condição física e, posteriormente, o desenvolvimento da matéria de ensino prevista. Por fim, a fase final destinava-se à reflexão sobre a aula, promovendo o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem e incentivando uma participação mais ativa na construção do seu próprio conhecimento. Com o decorrer do estágio, senti que a elaboração dos PA foi-se tornando um processo mais natural e rápido. Se numa fase inicial havia uma maior necessidade de pensar cuidadosamente cada exercício, com o tempo essa construção passou a surgir de forma mais fluida, muito por causa do conhecimento crescente das turmas e do constante acompanhamento do PC, desafiando-nos frequentemente a antecipar possíveis constrangimentos e a equacionar soluções alternativas. Esta forma de encarar o planeamento permitiu-me perceber que a preparação de uma aula não passa apenas por definir aquilo que se pretende realizar, mas também por prever estratégias alternativas que permitam dar resposta aos desafios e imprevistos que podem surgir no contexto real de ensino.

> "Hoje voltei a perceber que não posso ficar presa ao plano inicial só porque foi preparado com cuidado. Há decisões que ocorrem no próprio momento e que podem transformar a aula. Podem correr bem ou não, mas é nesse espaço de tentativa que tudo se torna mais rico e mais significativo."
>
> **Diário de bordo, 25 de novembro de 2025**

Relativamente ao PA da AC (anexo H), este apresentou uma estrutura específica, sugerida pelo PC, que se manteve estável ao longo de todo o ano letivo. Na prática, esta organização mostrou-se eficaz, garantindo coerência na abordagem dos conteúdos.

4.3 Realização

Elaborado o planeamento, segue-se a sua concretização no contexto real de ensino, momento em que as intenções previamente definidas se transformam em ação (Mesquita, 2005). É na realização da aula que o processo de enino-aprendizagem ganha expressão e onde a ação pedagógica do professor se torna efetivamente visível e determinante para a

qualidade das aprendizagens dos alunos. Segundo Sarmento et al. (1998), esta ação estrutura-se em três dimensões fundamentais: a instrução, a gestão e o clima.

Estas três dimensões acabaram por se assumir como os principais elementos estruturantes da minha intervenção pedagógica, estando presentes de forma transversal ao longo de todo o estágio e orientando de forma consistente as decisões tomadas em contexto de aula.

4.3.1 Instrução

A instrução assume um papel primordial na intervenção pedagógica, constituindo o principal meio através do qual o professor comunica a matéria de ensino e orienta a aprendizagem dos seus alunos. Segundo Shulman (1987), a instrução envolve um conjunto diversificado de ações que ajudam a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, entre as quais: a qualidade da explicação, a demonstração, o questionamento e o feedback. Deste modo, a sua importância torna-se particularmente evidente quando se reconhece que a qualidade da aprendizagem não depende apenas do conhecimento detido pelo professor, mas também da sua capacidade para o comunicar de forma clara, pertinente e ajustada às características dos alunos (Rink, 2014).

Ao longo do estágio, a instrução foi uma preocupação constante e transversal a toda a minha intervenção pedagógica. Desde cedo, tomei consciência de que o tempo dedicado à instrução é tempo retirado à prática, e que, numa aula de EF, maximizar o tempo de exercitação dos alunos é uma condição essencial para a qualidade da aprendizagem e para o envolvimento dos alunos.

> "O aumento do tempo de prática efetiva permitirá aos alunos experimentar, errar e ajustar, elementos essenciais para a aprendizagem da modalidade e, simultaneamente, manter um envolvimento mais constante ao longo da aula."
>
> **Reflexão da aula, 14 de janeiro de 2026**

Desta forma, fui progressivamente aprendendo a ser mais clara, objetiva e concisa nas minhas intervenções, reconhecendo que explicações excessivamente longas ou repetitivas comprometiam não só o tempo disponível para a atividade motora, mas também o ritmo e a dinâmica da aula. No entanto, reduzir o tempo de instrução não significou empobrecer a comunicação. Pelo contrário, exigiu que encontrasse formas mais eficazes de chegar a todos os alunos. Para isso, recorri a diferentes estratégias de comunicação, combinando a

explicação verbal com a demonstração, o questionamento e o feedback, adaptando a minha abordagem consoante o conteúdo a lecionar e as características da turma. Neste processo, as palavras-chave revelaram-se uma ferramenta particularmente útil, ao sintetizar a informação em conceitos simples, permitiram-me não só transmitir os pontos essenciais de forma rápida e eficaz, mas também reforçar as componentes críticas de cada habilidade motora, direcionando a atenção dos alunos para o que verdadeiramente fazia a diferença na execução. Para mim, enquanto professora em início de percurso, foram também um apoio precioso na organização do próprio discurso, ajudando-me a focar no que realmente importava comunicar em cada momento. No que diz respeito à demonstração, adotei uma estratégia dupla: sempre que me sentia confortável e confiante na execução, demonstrava o exercício, nos restantes casos, recorria aos alunos com maior competência motora para exemplificar. Esta opção revelou-se pedagógica em dois sentidos. Por um lado, garantia uma demonstração de qualidade que servia de referência visual para os restantes alunos, por outro, valorizava e responsabilizava os alunos selecionados, tornando-os parte ativa do processo de ensino.

O questionamento foi, aliás, um dos aspetos onde a minha evolução foi mais notória. Numa fase inicial, tendia a fazer a pergunta e a antecipar imediatamente a resposta, não dando ao aluno tempo suficiente para pensar e elaborar o seu raciocínio. No fundo, respondia por ele. Com o tempo, e tomando consciência desse padrão, passei a valorizar o silêncio após a pergunta, compreendendo que esse espaço de espera não é vazio, é o momento em que o aluno processa, reflete e constrói a sua própria resposta. Esta mudança, aparentemente simples, teve um impacto real na forma como os alunos se envolviam com a aula.

Este foi, sem dúvida, um processo gradual. No início do estágio, sentia alguma dificuldade em gerir a quantidade de informação que transmitia, tendendo por vezes a sobrecarregar os alunos com demasiados pontos de atenção em simultâneo. Com o tempo, fui aprendendo a hierarquizar a informação, a identificar o momento certo para intervir e a ajustar o tom e a linguagem ao contexto de cada aula. Acredito genuinamente que a instrução é uma competência que se constrói com a prática e o estágio foi, precisamente, o espaço onde essa construção começou.

4.3.2 Gestão

A gestão da aula em EF engloba o conjunto de decisões e estratégias que o professor mobiliza para organizar o tempo, o espaço, os materiais e os alunos, criando as condições

necessárias para que a aprendizagem ocorra. Segundo a perspetiva de Siedentop & Tannehill (2000), estes autores consideram que o tempo é o recurso mais precioso do professor, na medida em que uma má gestão se repercute diretamente na redução do tempo de prática e, consequentemente, na qualidade das aprendizagens. Em consonância, Rink (2014) sublinha que as tarefas de gestão como a organização dos alunos e as transições entre tarefas devem ser progressivamente automatizadas, criando condições mais favoráveis à aprendizagem e ao envolvimento dos alunos.

No contexto do meu estágio, estes desafios fizeram-se sentir desde o primeiro momento. A minha turma era composta por 28 alunos, o que representou, logo à partida, um dos maiores receios em termos de organização e gestão da aula. Numa fase inicial, a principal inquietação passou por preparar antecipadamente todo o material e organizar o espaço necessário à aula, de forma a rentabilizar ao máximo o tempo disponível. Contudo, esta preocupação acabou, numa fase inicial, por absorver grande parte da minha atenção. Sentia que estava mais focada em garantir que tudo funcionava do que propriamente na qualidade da intervenção junto dos alunos. Foi através da reflexão pós aula, do exercício de pensar sobre o que tinha feito e sobre o que poderia ter sido diferente (Schön, 1983), que fui conseguindo antecipar estratégias de reorganização do espaço e otimizar as transições entre exercícios.

> "Relativamente à organização do espaço, considero que houve uma melhoria significativa. A definição mais clara da zona de trabalho da condição física e da zona de trabalho com bola permitiu uma maior fluidez na transição."
>
> **Reflexão da aula, 17 de outubro de 2025**

A dimensão da turma trouxe ainda outro desafio. Em modalidades, como o voleibol, futebol e badminton, tornou-se necessário dividir a turma entre a matéria de ensino e o trabalho de condição física ou estações, de forma a rentabilizar o espaço disponível e a garantir qualidade da exercitação dos exercícios. Esta organização não foi imediata, foi sendo construída ao longo de várias semanas, à medida que os alunos foram interiorizando a dinâmica e ganhando autonomia. Com o passar das semanas, aquilo que inicialmente exigia uma atenção constante passou a fazer parte da rotina da aula. Conforme os alunos foram interiorizando os procedimentos e assumindo maior autonomia, deixei de centrar a minha atenção na organização e passei a direcioná-la para aquilo que verdadeiramente procurava desenvolver: a qualidade do processo de ensino-

aprendizagem. Neste sentido, privilegiei também exercícios com estruturas semelhantes entre si, de forma a minimizar o tempo despendido na montagem e desmontagem de material e a tornar as transições mais fluídas. Mais do que uma opção de organização, esta estratégia permitiu criar maior ritmo às aulas e criar condições para que o tempo disponível fosse efetivamente dedicado à aprendizagem.

> "Foi particularmente gratificante observar todos os alunos a trabalhar de forma autónoma, organizados, focados e comprometidos com as tarefas propostas. Este contexto revelou que as rotinas criadas em aulas passadas estão agora a dar frutos, ainda que tenha consciência da necessidade de continuar a fomentar este clima, bem como um sentido de responsabilidade e maturidade que contribuiu de forma decisiva para a criação de um ambiente agradável. A autonomia demonstrada pelos alunos permitiu que a aula decorresse com um ritmo constante, reduzindo interrupções e potenciando o tempo efetivo de aprendizagem."
>
> **Reflexão da aula, 16 de janeiro de 2026**

Ao longo do EP a organização do espaço deixou de representar uma preocupação constante e comecei a prestar maior atenção a outras dimensões da minha intervenção. Uma delas foi o meu posicionamento em aula. Numa fase inicial, apercebi-me de que permanecia muitas vezes num local fixo, sobretudo junto dos alunos que evidenciavam maior sucesso nas tarefas. Em muitas conversas com o PC, comecei a tomar consciência que devia ser o contrário. São os alunos com mais dificuldades que precisam da presença e do feedback do professor para orientar e corrigir a sua execução. Esta reflexão levou-me a adotar um posicionamento mais ativo e intencional, procurando circular pelo espaço de forma a garantir que chegava a todos. Paralelamente, fui percebendo que uma circulação constante pela aula tinha também um efeito preventivo ao nível da gestão dos comportamentos. A simples presença do professor junto dos diferentes grupos contribuía para manter os alunos mais envolvidos nas tarefas e diminuía a ocorrência de comportamentos desviantes ou de inatividade.

Um desafio particular prendeu-se com a gestão dos espaços disponíveis. Quando a aula decorria na sala de ginástica e era necessário transitar para o espaço exterior, as transições tornavam-se inevitavelmente mais demoradas, resultando em períodos de inatividade mais prolongados para os alunos. Para reduzir esse impacto, foi necessário criar rotinas claras não só na mudança de espaço, mas também na montagem do material. Com o

decorrer das aulas, os alunos foram assimilando essas rotinas e assumindo um papel cada vez mais proativo nesse processo, o que facilitou significativamente as transições e reduziu o tempo de inatividade.

Adicionalmente, um dos aspetos que mais me marcou ao longo do estágio foi a imprevisibilidade inerente à gestão da aula e a necessidade constante de tomar decisões em tempo real. Por muito cuidado que exista na preparação, o contexto de aula apresenta frequentemente circunstâncias que me obrigavam a reinterpretar aquilo que havia planeado e a tomar decisões em função das condições que encontrava. Recordo uma aula de futebol em que uma alteração inesperada do espaço disponível me levou a questionar se faria sentido manter a estrutura inicialmente prevista ou reorganizar a aula de modo a tirar partido dessa oportunidade. Foi nesse momento que percebi que gerir uma aula não significa executar fielmente o PA. Pelo contrário, exige uma leitura permanente do contexto, capacidade para identificar oportunidades de melhoria e ajustar a intervenção sempre que essas alterações possam beneficiar as aprendizagens dos alunos.

Esta experiência reforçou em mim a ideia de que um bom professor não é aquele que segue o plano de forma rígida, mas aquele que consegue encontrar o equilíbrio entre o que foi pensado antecipadamente e aquilo que a realidade da aula exige. Compreendi, assim, que uma gestão eficaz não se improvisa. Constrói-se na preparação antes da aula, na capacidade antecipar possíveis constrangimentos, na criação de rotinas e, inevitavelmente, na reflexão sobre as decisões tomadas e os erros cometidos. Hoje reconheço que foi precisamente esta dimensão que mais me exigiu enquanto professora, mas também aquela que mais me fez crescer.

4.3.3 Clima

O clima de aula pode ser entendido como o conjunto de condições relacionais e afetivas que caracterizam o ambiente em que o processo de ensino-aprendizagem decorre. Mais do que a ausência de conflito ou indisciplina, o clima é algo que o professor constrói ativamente, através das suas atitudes, da forma como comunica, do feedback que oferece e da relação que estabelece com cada aluno. É, no fundo, uma conquista que resulta de decisões pedagógicas conscientes e de uma relação de confiança que se vai construindo ao longo do tempo. Neste sentido, um ambiente agradável, onde o elogio e o incentivo prevalecem sobre a crítica e a punição, favorece o envolvimento dos alunos e cria condições necessárias para que estes se sintam seguros para participar, errar e aprender (Resende & Lima, 2016).

Ao longo deste ano, a construção de um clima favorável à aprendizagem foi uma preocupação presente desde o primeiro dia. Numa fase inicial, foi necessário adotar uma postura mais firme, procurando estabelecer regras de funcionamento da aula e criar um ambiente organizado. Com o passar do tempo e à medida que fui conhecendo melhor os alunos, essa relação foi evoluindo naturalmente para uma maior proximidade, sem que isso significasse abdicar da exigência. Desde cedo procurei conhecer os alunos pelo nome e interessar-me genuinamente quer pelo seu percurso académico quer desportivo. Mais do que uma estratégia deliberada, foi uma forma natural de estabelecer relações autênticas e de mostrar aos alunos que eram valorizados não apenas enquanto alunos, mas também enquanto pessoas.

Outro aspeto que pretendi valorizar ao longo do estágio foi o reconhecimento do esforço, do empenho e das atitudes demonstradas pelos alunos durante as aulas. Procurei reconhecer não apenas os progressos alcançados, mas também a qualidade do envolvimento nas tarefas, a cooperação com os colegas e a persistência perante as dificuldades. Acredito que este reforço positivo contribui para aumentar a perceção de competência dos alunos, a confiança e promover uma participação mais ativa. Paralelamente, o recurso frequente ao trabalho por pares e em pequenos grupos favoreceu a entreajuda, a responsabilidade e o desenvolvimento de relações positivas entre os alunos, aspetos que se revelaram importantes na construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e motivador.

> "Quando percebi que os pares já tinham parte da sequência estruturada, decidi juntar dois pares para trocarem feedback e sugestões de melhoria. Essa decisão revelou-se bastante positiva, pois potenciou a aprendizagem cooperativa e aumentou o envolvimento e a reflexão dos alunos sobre o próprio desempenho."
>
> **Reflexão da aula, 12 de novembro de 2025**

Para potenciar o envolvimento dos alunos e um bom clima na aula, recorri a estratégias na parte inicial da aula que passaram, muita vezes, pela utilização de jogos lúdicos, procurando captar a atenção desde o início. Esta abordagem revelou-se eficaz para elevar os níveis de motivação e a disponibilidade dos alunos para as tarefas seguintes.

Em síntese, a construção de um clima positivo revelou-se um processo gradual, sustentado na consistência das interações e na forma como fui ajustando a minha postura ao contexto da turma. Mais do que uma dimensão isolada, o clima de aula assumiu-se como um elemento transversal a toda a prática pedagógica, influenciando diretamente o

envolvimento dos alunos e a qualidade das aprendizagens. Esta experiência reforçou a importância de uma atuação intencional, equilibrando exigência e proximidade, como condição essencial para promover um ambiente de aprendizagem participativo e motivador.

Em conjunto, a instrução, a gestão e o clima revelaram-se dimensões indissociáveis da intervenção pedagógica, exigindo uma constante capacidade de adaptação, reflexão e tomada de decisão. Foi na articulação entre estas três dimensões que reconheci um dos maiores desafios, mas também uma das maiores aprendizagens proporcionadas pelo EP.

4.3.4 O desafio de lecionar duas turmas

Ao longo do estágio, a minha intervenção repartiu-se entre a turma residente e a turma partilhada. À partida, poderia pensar que a diferença entre ambas estaria apenas no número de aulas ou no ano de escolaridade. No entanto, percebi que lecionar em dois contextos tão distintos me obrigava a adaptar constantemente a minha intervenção e a questionar estratégias. Foi precisamente esse confronto que tornou este desafio numa oportunidade única para crescer.

Um dos aspetos mais relevante foi perceber que a relação pedagógica não se constrói ao mesmo ritmo em todos os contextos. Durante algum tempo procurei reproduzir na turma partilhada a mesma proximidade e naturalidade que já sentia na turma residente. Só mais tarde compreendi que essa expetativa era irrealista. Cada turma tem o seu tempo e exige do professor diferentes formas de comunicar, de estabelecer regras e de conquistar a confiança dos alunos. Aceitar isso permitiu-me deixar de encarar essas diferenças como uma limitação e passar a vê-las como parte do próprio processo de ensinar.

Esta consciência refletiu-se também nas estratégias que fui adotando. Numa fase inicial, senti necessidade de assumir uma postura mais diretiva, procurando criar condições para que a aula decorresse de forma organizada e para que os alunos reconhecessem o meu papel enquanto professora. Com o passar do tempo, à medida que a relação se foi consolidando, essa postura deu lugar a uma intervenção mais natural, onde a proximidade com os alunos surgia de forma espontânea e já não era necessário recorrer ao mesmo nível de controlo. Esta evolução mostrou-me que as estratégias do professor não podem ser rígidas, precisam de acompanhar as características do contexto e, acima de tudo, dos alunos.

Hoje reconheço que uma das aprendizagens mais significativas deste estágio foi compreender que não existem fórmulas que funcionem da mesma forma em todas as

turmas. A eficácia da intervenção pedagógica depende da capacidade de interpretar cada contexto, ajustar as estratégias e respeitar o tempo necessário para construir uma relação de confiança. Foi esta flexibilidade que comecei a desenvolver ao longo do estágio e que considero essencial para a professora que pretendo continuar a ser.

4.4 Avaliação

No contexto do ensino, a avaliação assume um papel central na regulação do processo de aprendizagem, fornecendo ao professor informações essenciais para adaptar a sua intervenção às necessidades dos alunos e orientar as decisões pedagógicas ao longo de todo o ano letivo (Fernandes, 2022). Para o aluno, funciona igualmente como um espelho que favorece a tomada de consciência sobre o seu próprio processo de aprendizagem, identificando o que precisa de ser melhorado e como pode progredir (Slingerland et al., 2024). Mais do que uma prática de classificar o desempenho, a avaliação é uma prática social e complexa, que deve considerar os seus múltiplos papéis (Pastore & Andrade, 2019). Esta tarefa exige do professor não só competência técnica, mas também sensibilidade para as dimensões humanas e sociais que este processo implica.

4.4.1 Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica (AD) constitui o ponto de partida de qualquer processo de ensino-aprendizagem, na medida em que permite ao professor identificar o nível inicial dos alunos, conhecer as suas dificuldades, potencialidades e experiências anteriores. Este conhecimento é fundamental para a tomada de decisões e para a definição de estratégias pedagógicas ajustadas à realidade da turma, uma vez que uma correta AD conduzirá à adoção de medidas de diferenciação pedagógica eficazes no desenvolvimento do aluno (Gonçalves et al., 2014).

As modalidades em que se privilegiou a AD foram o voleibol e o futebol, tendo a avaliação decorrido em situação de jogo reduzido. A opção por formatos adaptados (2x2 no voleibol e 4x4 no futebol) procurou maximizar as oportunidades de observação dos alunos em contexto de jogo, permitindo recolher informação sobre as suas competências técnicas, táticas e de tomada de decisão. Em ambos os casos, foram criadas grelhas de observação com base no Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) (anexo I), com o objetivo de analisar os comportamentos dos alunos em contexto de jogo (Mesquita et al., 2013).

Esta abordagem revelou-se fundamental para identificar as principais dificuldades e potencialidades da turma, permitindo conhecer o nível de desempenho inicial dos alunos e, consequentemente, tomar decisões mais fundamentadas na construção da UD e das aulas subsequentes.

Este momento não foi, contudo, isento de dificuldades. A AD de voleibol foi a primeira que realizei e, apesar de a grelha de observação ser relativamente simples, rapidamente percebi que o verdadeiro desafio não estava no instrumento, mas na capacidade de interpretar aquilo que observava. Situar cada aluno no nível de desempenho adequado exigia um domínio do conteúdo e uma capacidade de observação e interpretação que ainda se encontravam em desenvolvimento. Simultaneamente, tinha de observar, registar informação e gerir a turma, o que tornou este processo bastante mais exigente do que inicialmente esperava. Na AD de futebol, essa dificuldade revelou-se menos evidente. O maior conhecimento da modalidade permitiu-me observar os alunos com mais segurança, identificar as suas principais dificuldades de forma mais imediata e recolher informação mais consistente. Esta experiência fez-me compreender que a qualidade da avaliação depende não apenas dos instrumentos utilizados, mas também do conhecimento do professor e da sua capacidade para interpretar o desempenho dos alunos.

Perante as dificuldades sentidas, o PC sugeriu a utilização da gravação em vídeo como estratégia de apoio ao processo de avaliação. A possibilidade de rever os momentos avaliativos com maior calma permitiu confirmar ou reajustar as observações realizadas em aula, aumentando a fiabilidade da informação recolhida. Paralelamente, contribuiu para um olhar mais criterioso sobre o desempenho dos alunos e reforçou a importância de uma AD rigorosa enquanto ponto de partida para um ensino mais ajustado às características e necessidades dos alunos.

4.4.2 Avaliação formativa

De acordo com Slingerland et al. (2024), a avaliação formativa (AF) constituiu uma componente essencial do processo de ensino-aprendizagem, permitindo recolher informação de forma contínua para acompanhar a evolução dos alunos e ajustar a intervenção pedagógica. Mais do que atribuir uma classificação, procura apoiar a aprendizagem através do feedback, da participação ativa dos alunos e da promoção da sua autonomia (Fernandes, 2006).

Ao longo do estágio, fui compreendendo que a sua principal finalidade não reside na atribuição de uma classificação, mas na utilização da informação recolhida para orientar

as aprendizagens e apoiar os alunos na sua evolução. Neste sentido, a AF assenta numa lógica de acompanhamento contínuo, em que o feedback e a participação ativa dos alunos assumem um papel determinante na construção das aprendizagens e no desenvolvimento da sua autonomia (Fernandes, 2006).

No contexto do EP, esta perspetiva esteve presente em todas as aulas. A AF concretizou-se, sobretudo, através da emissão de feedback e do questionamento, dois instrumentos que me permitiam, em tempo real, perceber onde cada aluno se encontrava e orientar a sua aprendizagem. Estes momentos constituíam oportunidades de ensino, em que cada feedback servia para corrigir, desafiar e levar os alunos a refletirem sobre o seu próprio desempenho (Fernandes, 2022).

Para complementar esta avaliação contínua, foram também aplicadas fichas de avaliação para a aprendizagem (anexo J), integradas no portfólio de cada modalidade entregue aos alunos (anexo K) no início de cada UD. Estas fichas incentivavam os alunos a refletir sobre o seu desempenho, a identificar os seus pontos fortes e os aspetos a melhorar, promovendo uma maior consciência sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Simultaneamente, constituíram igualmente uma importante fonte de informação para sustentar a tomada de decisões pedagógicas, permitindo identificar dificuldades, acompanhar a evolução da turma e ajustar as estratégias de ensino às necessidades que iam surgindo. Ainda que este instrumento se tenha revelado útil, a sua implementação evidenciou algumas limitações. Apesar de os alunos já estarem familiarizados com este tipo de processo, nem todos se envolveram da mesma forma, verificando-se respostas, por vezes, pouco refletidas.

Em determinadas modalidades, este processo foi complementado por momentos de heteroavaliação, permitindo aos alunos analisar e comentar o desempenho dos colegas. Um momento particularmente rico neste processo foi na modalidade de merengue. Por se tratar de uma experiência nova para todos os alunos, a criação da coreografia conferiu-lhes uma margem de autonomia e criatividade pouco comum das restantes modalidades. Foi precisamente essa característica que tornou a heteroavaliação especialmente eficaz neste contexto. Os alunos não se limitavam a executar uma tarefa, mas participavam ativamente na sua construção, o que fez com que o olhar sobre o trabalho dos colegas fosse genuinamente crítico e construtivo. Mais do que avaliar, aprendiam uns com os outros, assumindo um papel ativo no seu próprio processo de aprendizagem, algo que se alinha com os princípios da avaliação para a aprendizagem, na medida em que coloca o

aluno no centro do processo, promovendo a sua capacidade de análise crítica e a autorregulação (Moura et al., 2021).

Esta experiência mostrou-me que a eficácia da AF não depende apenas da qualidade dos instrumentos utilizados, mas também do grau de envolvimento e responsabilidade dos alunos na sua aprendizagem. Compreendi que promover esse envolvimento constitui, por si só, uma competência pedagógica, desenvolvida através da prática, da compreensão das características dos alunos da turma e da adaptação das estratégias às exigências de cada contexto.

4.4.3 Avaliação sumativa

A avaliação sumativa (AS) é uma ferramenta pedagógica com um papel determinante no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que permite fazer balanços e sínteses acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer após a conclusão de uma UD ou de um período letivo (Fernandes, 2022). Longe de se opor à AF, deve estar igualmente ao serviço das aprendizagens dos alunos, numa lógica em que as duas modalidades de avaliação se complementam e se articulam. No contexto da EF, esta avaliação assume uma complexidade particular, na medida em que implica traduzir numa classificação um conjunto diversificado de aprendizagens que nem sempre são fáceis de objetivar e quantificar.

Mais do que um momento de classificação, a AS assumiu, ao longo do EP, um papel fundamental no final de cada UD, sendo sustentada pelos critérios de avaliação definidos pelo grupo disciplinar de EF. Estes distribuíam-se por três domínios: a área das atividades físicas (75%), a aptidão física (10%) e a área dos conhecimentos (15%). No domínio das atividades físicas, para além da componente motora, era igualmente valorizada a dimensão atitudinal dos alunos, nomeadamente a participação, a motivação, a autonomia e a relação com os colegas ao longo das aulas. Paralelamente, foram aplicadas questões-aula relativas às modalidades lecionadas, cujos resultados contribuíram para complementar a informação recolhida através da observação da prática.

Ao longo do estágio, fui percebendo que a atribuição de uma classificação exigia muito mais do que aplicar os critérios definidos. Implicava analisar toda a informação recolhida ao longo da UD e garantir que a avaliação refletisse, de forma justa e fundamentada, o percurso de cada aluno. Esta consciência tornou-se particularmente evidente quando um aluno ficou impossibilitado de realizar prática desportiva devido a uma rotura de ligamentos. Nesta situação, foi necessário avaliá-lo segundo os critérios definidos para

alunos com atestado médico até ao final do ano letivo, passando a avaliação a contemplar as tarefas realizadas em aula, como fichas de observação e o auxílio na organização do material, bem como os conhecimentos e a componente atitudinal. Esta situação fez-me compreender que uma avaliação justa nem sempre significa avaliar todos da mesma forma, mas aplicar os critérios de forma equitativa, atendendo às características e possibilidades de cada aluno.

As conversas frequentes com o PC contribuíram igualmente para aprofundar esta compreensão, ajudando-me a olhar para a avaliação para além da simples atribuição de uma classificação. Fui percebendo que avaliar implica tomar decisões alicerçadas no percurso de cada aluno, conciliando o rigor dos critérios com a diversidade de características, capacidades e ritmos de aprendizagem presentes na turma.

Esta reflexão tornou-se particularmente evidente por se tratar de uma turma de 12º ano, em que a classificação final assume um peso significativo no percurso académico dos alunos. Essa responsabilidade reforçou a preocupação em tornar o processo de avaliação o mais transparente possível, esclarecendo desde o início os critérios utilizados e recordando, ao longo de todo o ano letivo, que a avaliação não se restringia ao desempenho motor, mas integrava igualmente dimensões como o empenho, a participação, a autonomia e os conhecimentos.

Olhando para trás, considero que esta foi uma das aprendizagens mais ricas do estágio. Compreender que uma avaliação rigorosa não consiste apenas em classificar, mas em reconhecer, de forma justa e equitativa, o percurso de aprendizagem de cada aluno.

4.5 Observação

A observação constituiu uma das dimensões fundamentais do processo de formação, na medida em que permite ao EE analisar criticamente a prática, compreender diferentes formas de intervenção e recolher informações relevantes para o desenvolvimento profissional. Para que essa observação seja verdadeiramente produtiva, é fundamental que seja sistemática e orientada por instrumentos que permitam transformar o que se observa em conhecimento útil e aplicável à prática pedagógica (Sarmento et al., 1998).

Ao longo do estágio, observar as aulas dos meus colegas de estágio permitiu-me desenvolver um olhar mais crítico e reflexivo, identificar estratégias, reconhecer erros e recolher elementos que enriqueceram a minha própria intervenção.

Com o intuito de tornar essa observação mais fundamentada, o NE desenvolveu uma ficha de observação (anexo L) que incidia sobre quatro dimensões: o planeamento, a

gestão, o papel do professor e o ambiente de aprendizagem. Este instrumento não só orientou o olhar de quem observava, como também serviu de base para as reuniões pós-aula, momentos em que partilhávamos as nossas observações, discutíamos as opções tomadas e refletíamos em conjunto. O EE que lecionava tinha, assim, a oportunidade de ouvir perspetivas diferentes sobre a sua aula. Muitas vezes, por estar focado na condução das tarefas e na gestão dos alunos, não se apercebia de determinados acontecimentos ou comportamentos que eram facilmente identificados por quem observava. Neste sentido, o contributo dos colegas revelou-se particularmente importante, permitindo trazer à discussão aspetos que dificilmente seriam identificados por quem estava a conduzir a aula.

À medida que fui observando as aulas dos meus colegas e refletindo sobre as minhas intervenções, comecei a perceber o impacto que determinadas opções pedagógicas tinham no comportamento e no envolvimento dos alunos. Observar permitia-me distanciar da ação e analisar a aula de uma perspetiva diferente, algo que nem sempre é possível quando estamos absorvidos pela condução da mesma. Um dos exemplos mais marcantes foi perceber o efeito que uma instrução demasiado prolongada podia ter na atenção da turma. Ver o envolvimento dos alunos diminuir enquanto o professor continuava a explicar levou-me a refletir sobre as minhas próprias intervenções e a questionar se, por vezes, também estaria a retirar aos alunos tempo de prática. A partir desse momento, passei a preocupar-me ainda mais em comunicar de forma clara, objetiva e ajustada às necessidades da aula, procurando que cada intervenção acrescentasse valor ao processo de aprendizagem. Foi um daqueles momentos em que a observação deixou de ser apenas um exercício de análise e passou a influenciar diretamente a forma como ensinava.

Naturalmente, desenvolver um olhar observador não é um processo imediato. No início, sentia dificuldade em focar a atenção nos aspetos mais relevantes da aula, mesmo tendo o instrumento como guia. Com o decorrer das observações, fui gradualmente percebendo o que verdadeiramente importava analisar e de que forma esse olhar mais atento e direcionado se traduzia em aprendizagens concretas para a minha prática.

A observação das aulas foi muito mais do que uma tarefa do estágio. Foi um espaço de aprendizagem partilhada, onde o olhar sobre a prática do outro se tornou, inevitavelmente, um olhar sobre a minha própria prática. Cada aula observada colocou-me perante questões que me fizeram pensar, questionar e, muitas vezes, repensar e reajustar a minha própria intervenção pedagógica.

4.6 Reflexão

Ao longo do estágio, a reflexão esteve presente em praticamente todas as decisões que tomei. Foi um dos elementos que mais contribuiu para o meu crescimento profissional, permitindo-me compreender melhor a minha própria prática e dar significado às experiências vividas. Muitas vezes, aquilo que inicialmente parecia apenas uma aula menos conseguida, uma dificuldade na gestão da turma ou uma estratégia que não produziu os resultados esperados acabava por se transformar numa oportunidade de aprendizagem quando analisado de forma crítica.

A importância deste processo encontra suporte na perspetiva de Schön (1983), que caracteriza o professor como um profissional reflexivo, capaz de aprender através da própria ação. O autor distingue diferentes momentos deste processo, a reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão da ação, evidenciando que é precisamente esta análise contínua da prática que permite ao professor reconstruir o seu conhecimento profissional. Para além disso, permite interpretar experiências, identificar áreas de melhoria e transformar ações práticas em aprendizagens pessoais e profissionais, devendo ser encarada como um processo explícito, intencional e contínuo ao longo da formação (Azevedo et al., 2023).

No contexto do estágio, a reflexão assumiu diferentes formas e momentos. Durante a aula, a reflexão na ação foi talvez a mais desafiante, exigindo a capacidade de ler o que estava a acontecer e tomar decisões em tempo real. Reconheço que esta capacidade foi crescendo ao longo do estágio, mas que dependia muito do meu domínio sobre o conteúdo a lecionar. No futebol, por exemplo, sentir-me confortável com a modalidade deu-me a confiança necessária para reorganizar a estrutura da aula quando percebi que existiam melhores condições para potenciar as aprendizagens dos alunos. Estou convencida de que, se me encontrasse perante uma modalidade em que não me sentisse tão segura, dificilmente teria tomado a mesma decisão. Esta consciência constituiu, por si só, uma aprendizagem importante. Percebi que o conhecimento do conteúdo não é apenas uma condição para ensinar, mas também para tomar decisões fundamentadas e adaptar a intervenção com confiança sempre que a aula o exige.

A reflexão pós-aula, realizada de forma escrita, foi sem dúvida a mais sistemática e aquela que mais contribuiu para a minha evolução. Nesse espaço, analisava o que tinha corrido menos bem, fosse ao nível da gestão, do envolvimento dos alunos ou da minha própria intervenção, procurando compreender as razões por detrás do que acontecia. No

entanto, este processo nem sempre foi fácil. Numa fase inicial, conseguia identificar os aspetos a melhorar, mas tinha dificuldade em apontar estratégias concretas para os resolver. A reflexão ficava, muitas vezes, pela descrição do problema sem avançar para a solução. Com o decorrer do estágio, fui progressivamente conseguindo dar esse passo, passando a identificar não só o que não tinha corrido bem, mas também o porquê e de que forma poderia intervir. Reconheço, porém, que este processo ficou incompleto nalguns momentos, na medida em que nem sempre foi possível verificar na prática se as estratégias apontadas produziam os resultados esperados.

Para além da reflexão individual, as reuniões semanais com PC constituíram momentos igualmente enriquecedores. Nestas reuniões, as reflexões escritas serviam de ponto de partida para o debate, onde era necessário justificar as decisões tomadas, questionar as estratégias adotadas e pensar em alternativas que, muitas vezes, só emergiam através do debate conjunto. O PC desempenhou um papel fundamental neste processo, desafiando-nos a ir além do óbvio e a olhar para a prática de forma mais crítica e criativa. Foi nestes momentos que compreendi que a reflexão ganha outra dimensão quando é partilhada, porque o olhar do outro permite identificar aspetos que, sozinha, dificilmente teria conseguido perceber.

A reflexão foi, sem dúvida, o desafio deste estágio. Mais do que um momento de análise do que tinha corrido bem ou menos bem, tornou-se um hábito que me obrigava a olhar para cada aula com sentido crítico e a procurar compreender as razões por detrás das minhas decisões. Muitas vezes, eram precisamente as aulas que me deixavam menos satisfeita que originavam as aprendizagens mais significativas, porque me levavam a questionar opções, a procurar alternativas e a regressar à aula seguinte com uma intenção clara de fazer melhor. Grande parte da minha evolução resultou desse exercício contínuo de reflexão, sendo construída aula após aula, através dos erros, das conversas com o PC, das discussões com o NE e, sobretudo, da reflexão sobre cada experiência vivida.

Percebi, ao longo deste percurso, que refletir nunca significou procurar uma aula perfeita. Significou, antes, aceitar que cada aula me podia ensinar alguma coisa, mesmo quando não corria como tinha imaginado. Muitas das aprendizagens que considero mais importantes nasceram precisamente desses momentos de dúvida, de hesitação e até de frustração. Foi aí que mais cresci enquanto professora.

Quando olho para trás, percebo que o maior crescimento não esteve apenas naquilo que aprendi a fazer, mas sobretudo na forma como aprendi a olhar para a aula. Se no início via sobretudo o plano, a organização e o receio de falhar, no final do estágio passei a olhar

primeiro para os alunos, para as suas necessidades e para as oportunidades de aprendizagem que cada contexto oferece. Acredito que foi precisamente esta mudança de perspetiva que começou a moldar a professora que quero continuar a ser.

5. Envolvimento na comunidade escolar

Ao longo do estágio, fui compreendendo que aprender a ser professor não se circunscreve ao espaço da aula, assumindo o contacto com a comunidade escolar, nas suas diversas dimensões, um papel determinante no processo formativo. Neste entendimento, Gomes et al., (2019) aludem que o desenvolvimento profissional docente revela-se como um processo de integração progressiva na comunidade educativa, no qual se torna essencial não só adquirir conhecimentos específicos, mas também saber comunicar, interpretar e agir de acordo com os princípios, normas e valores que orientam a profissão.

Seguindo esta linha de pensamento, o contexto de estágio emerge como uma oportunidade de envolvimento direto na comunidade escolar, permitindo ao EE vivenciar um ambiente social distinto daquele a que está habituado (Queirós, 2014). Neste processo, assume a posição de novo membro, em constante procura de conhecimento, cuja construção é influenciada pelas interações com os professores mais experientes e restantes elementos da comunidade educativa. Esta imersão não só possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas, como também contribui para a consolidação de competências essenciais, construídas a partir da observação, da partilha e da participação ativa no quotidiano escolar (Alves et al., 2017).

É neste enquadramento que o envolvimento na comunidade escolar se torna mais visível, traduzindo-se nas experiências de integração no meio e na participação ativa na vida da escola.

5.1 Abraçar o meio

A socialização com o meio escolar constituiu um processo gradual de aproximação e reconhecimento das pessoas que integram a comunidade educativa (P. Batista & Ribeiro-Silva, 2025). Ao longo do EP, tornou-se cada vez mais evidente a importância de conhecer não apenas o espaço escolar, mas sobretudo aqueles que o habitam, compreendendo as suas dinâmicas, relações e formas de interação.

Desde o primeiro instante, procurei deixar uma marca positiva em todos aqueles com quem me fui cruzando. Desde os cumprimentos acompanhados de um sorriso, até ao

esforço por conhecer os nomes de quem me rodeava ou com quem tinha a oportunidade de trabalhar, houve sempre uma intenção de criar uma relação de cordialidade e empatia. Com o grupo de EF e auxiliares do pavilhão que me acolheram de forma muito generosa, construí uma relação bastante positiva, marcada pela disponibilidade constante para ajudar, partilha de sugestões e incentivo ao longo de todo o ano, sendo fundamentais para a minha adaptação ao ambiente escolar.

No que diz respeito aos alunos, esta relação foi-se construindo de forma gradual, assente numa postura acessível e de confiança, procurando conjugar exigência com compreensão e disponibilidade. Esta relação professora-aluno foi determinante ao longo de todo o processo, na medida em que influenciou diretamente o clima de aula, a motivação e o envolvimento dos alunos. Tratou-se de uma relação humana, que se construiu no dia a dia, através da escuta, do respeito mútuo e da capacidade de contribuir para um ambiente educativo positivo.

5.2 Participação nas atividades escolares

Com o decorrer do ano letivo, tive a oportunidade de me envolver em diversas atividades, entre as quais o corta-mato escolar, iniciativas em parceria com o projeto Erasmus+ e o Dia do Agrupamento. Embora distintas na sua natureza e objetivos específicos, todas convergiram numa mesma finalidade: promover valores como a integração, a inclusão e o desenvolvimento holístico dos alunos.

Corta-Mato Escolar

O corta-mato escolar constituiu o primeiro grande evento da disciplina de EF sendo, por norma, uma atividade que gera entusiasmo nos alunos e que reúne participantes desde o 5.º ao 12.º ano. Nos dias que antecederam a atividade, procurei inteirar-me das tarefas necessárias, de forma a garantir que, no dia, tudo decorresse de forma organizada. No próprio dia, não tendo sido previamente atribuída uma função específica a mim e à minha colega de estágio, procurámos perceber onde poderíamos ser mais úteis e onde a nossa intervenção faria maior diferença. Assim, acabámos por assumir funções na zona da meta, nomeadamente na recolha dos dorsais, contribuindo posteriormente para o processo de classificação dos participantes. Confesso que foi um posto que me agradou, pela sua complexidade e pela exigência de uma atenção constante, de forma a garantir o rigor do processo e evitar possíveis irregularidades. Esta experiência permitiu-me compreender que, num evento que mobiliza um número tão elevado de alunos, uma preparação cuidada

e uma organização eficaz são fundamentais para garantir o bom funcionamento da atividade e proporcionar uma experiência positiva aos participantes.

Erasmus+

No âmbito deste projeto, as atividades decorreram ao longo do 1.º e do 3.º período, sendo o seu objetivo a integração e envolvimento dos alunos participantes. O meu primeiro contacto com este contexto surgiu numa aula de EF da minha colega de estágio, momento em que fui desafiada, de forma inesperada, a ensinar a coreografia de merengue previamente lecionada ao 12.º ano. Este desafio revelou-se particularmente exigente, sobretudo pela minha dificuldade em comunicar em língua inglesa. Ainda assim, contei com o apoio de alguns alunos portugueses, cuja colaboração foi essencial para ultrapassar essa barreira e garantir o bom desenvolvimento da atividade.

Já no 3º período, em colaboração com outro NE, foi dinamizada uma tarde especial dedicada a vários jogos, nomeadamente, aos jogos tradicionais portugueses e uma corrida de orientação. Embora a atividade tenha decorrido de forma organizada, senti que o envolvimento dos alunos ficou aquém daquilo que esperava. Participavam nas propostas, mas nem sempre com o entusiasmo e a espontaneidade que idealizava. Em vários momentos observei também alguma hesitação e dificuldade na realização de determinadas tarefas, tanto por parte dos alunos estrangeiros como dos portugueses, o que acabou por limitar a dinâmica de algumas atividades.

No final destas experiências, percebi que ambas me proporcionaram aprendizagens distintas, mas igualmente importantes. A primeira fez-me tomar consciência da crescente diversidade cultural presente nas escolas e da necessidade de desenvolver competências que facilitem a comunicação e a interação com alunos provenientes de diferentes contextos. A segunda levou-me a refletir sobre a importância de conhecer melhor os interesses e as características dos alunos na conceção das atividades, mas também sobre a necessidade de não assumir como adquiridas determinadas competências motoras fundamentais.

Dia do Agrupamento

Ainda no 3.º período tive a oportunidade de participar na atividade do Dia do Agrupamento, que constituiu mais um momento de convívio e participação entre os diferentes elementos da comunidade educativa. Neste contexto, o grupo de EF, com a

colaboração dos professores e EE, dinamizou uma atividade de jogos tradicionais no pavilhão desportivo.

Apesar de todo o trabalho de preparação e de estarem reunidas as condições necessárias para acolher os alunos, a participação revelou-se inferior ao esperado. A existência de várias iniciativas a decorrer em simultâneo poderá ter condicionado a participação dos alunos, mas também me levou a questionar se a proposta apresentada correspondia verdadeiramente aos interesses dos alunos. Acredito que atividades centradas em jogos desportivos coletivos, como o voleibol ou o basquetebol, organizadas em formatos reduzidos e de carácter mais competitivo, poderiam ter despertado um maior entusiasmo e envolvimento por parte dos alunos.

Pelo conjunto de experiências vivenciadas ao longo do ano, considero que a participação nestas atividades contribuiu significativamente para a minha formação enquanto professora. Para além das responsabilidades organizativas e logísticas inerentes a cada contexto, estas experiências permitiram-me contactar com realidades distintas, observar diferentes formas de envolvimento dos alunos e refletir sobre fatores que influenciam a sua participação. Mais do que colaborar na concretização das atividades, foi uma oportunidade para desenvolver a minha capacidade de adaptação, de trabalho em equipa e de análise crítica sobre a prática educativa, reconhecendo que nem sempre o sucesso de uma atividade depende apenas da organização, mas também da forma como responde aos interesses, necessidades e características dos alunos a quem se destina.

5.3 Direção de turma

O contacto com a direção de turma permitiu-me conhecer uma dimensão da profissão docente que, até então, me era praticamente desconhecida. Apesar de esta responsabilidade estar atribuída à turma da minha colega de estágio, o PC fez questão de nos envolver às duas em todas as tarefas e situações relacionadas com este cargo. Desde cedo, fomos incluídas em diferentes momentos do trabalho desenvolvido pelo diretor de turma, desde procedimentos na plataforma INOVAR até à gestão de situações com encarregados de educação e ao acompanhamento do percurso dos alunos. Mais do que participar nessas tarefas, o que mais valorizo foi a disponibilidade constante do PC para explicar as decisões que tomava e partilhar connosco a lógica subjacente à sua atuação. Esta abertura permitiu-me compreender que o trabalho do diretor de turma vai muito além da componente administrativa que, enquanto aluna, sempre lhe associei.

À medida que fui acompanhando este processo, percebi que ser diretor de turma significa conhecer os alunos para além da disciplina que lecionamos. Implica acompanhar o seu percurso nas diferentes disciplinas, estar atento às dificuldades que possam surgir, promover a articulação entre os professores e estabelecer uma relação de proximidade com os encarregados de educação. No fundo, é assumir um papel de ligação entre todos os intervenientes, procurando que cada aluno encontre na escola alguém que conhece o seu percurso e acompanha a sua evolução.

A participação numa reunião com os encarregados de educação foi um dos momentos que mais contribuiu para esta aprendizagem. Observar a forma como o PC conduzia a reunião, respondia às preocupações dos encarregados de educação e procurava criar um clima de diálogo e confiança fez-me perceber a importância da comunicação nesta função. Foi um momento que me permitiu olhar para a profissão docente para além da sala de aula e compreender que a relação com as famílias também faz parte da construção de um percurso educativo consistente.

O envolvimento nas diferentes tarefas e momentos associados a esta função permitiu-me compreender melhor a complexidade e perceber que vai muito além da componente administrativa. Sinto que este primeiro contacto me proporcionou bases importantes e uma maior confiança para, no futuro, poder assumir este desafio.

6. Investigação em contexto docente

Da Educação Física para a vida: um estudo sobre a transferência das aprendizagens desenvolvidas nas aulas de Educação Física

Resumo

A Educação Física constitui um contexto privilegiado para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, embora permaneçam limitadas as evidências acerca da sua transferência para o quotidiano dos alunos. Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo compreender de que forma as aprendizagens desenvolvidas nas aulas de Educação Física são transferidas para o quotidiano dos alunos. Para o efeito, recorreu-se a uma abordagem de métodos mistos, combinando uma entrevista em grupo focal com a aplicação do Questionário de Desenvolvimento Positivo e do Questionário de Responsabilidade Pessoal e Social, utilizados para complementar a caracterização dos participantes. A investigação foi realizada numa turma de 12.º ano, envolvendo 28 alunos, dos quais sete participaram na entrevista e a totalidade da turma respondeu aos questionários. Os resultados qualitativos evidenciaram que os alunos reconhecem a influência da EF no desenvolvimento da autorregulação, do respeito, da ajuda aos outros e da capacidade para lidar com diferentes contextos sociais, identificando igualmente exemplos concretos de transferência dessas aprendizagens para a vida quotidiana. Os resultados quantitativos reforçaram estas evidências, destacando o respeito como a dimensão mais valorizada e revelando maior variabilidade nas dimensões da autonomia e da competência. Globalmente, os resultados sugerem que a EF pode constituir um contexto privilegiado para promover aprendizagens com significado para além da escola, reforçando a importância de estratégias pedagógicas intencionais e de momentos estruturados de reflexão que potenciem a sua transferência para outros contextos de vida.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL; TRANSFERÊNCIA PARA A VIDA; ENSINO SECUNDÁRIO.

Abstract

Physical Education constitutes a privileged context for the development of personal and social skills, although there remains limited evidence about its transfer into the daily lives of students. In this sense, the present study aimed to understand how the learning developed in physical education classes are transferred into students' daily lives. For this purpose, an approach of mixed methods was used, combining a focus group interview with the application of the Positive Development Questionnaire and the Personal and Social Responsibility Questionnaire, used to complement the characterization of participants. The investigation was carried out in a class of 12th year, involving 28 students, of which seven participated in the interview and all the class answered the questionnaires. The qualitative results showed that students recognize the influence of EF in developing self-regulation, respect, helping others and the ability to deal with different social contexts, also identifying concrete examples of transfer of such learning to everyday life. The quantitative results reinforced this evidence, highlighting respect as the most valued dimension and revealing greater variability in the dimensions of autonomy and competence. Overall, the results suggest that FS can be a privileged context to promote learning with meaning beyond school, reinforcing the importance of intentional pedagogical strategies and structured moments of reflection that enhance their transfer to other contexts of life.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PERSONAL AND SOCIAL RESPONSIBILITY; TRANSFER FOR LIFE; SECONDARY SCHOOL

6.1 Introdução

A escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos jovens, não apenas ao nível da aquisição de conhecimentos, mas também na formação de valores, atitudes e competências essenciais para a vida em sociedade. É neste espaço que os alunos contactam com diferentes experiências que contribuem para a construção da sua identidade e para a forma como se posicionam perante os outros e o mundo que os rodeia. Neste âmbito o desporto tem sido amplamente reconhecido como um meio privilegiado para a promoção desse desenvolvimento. Todavia, a sua prática, por si só, não garante o desenvolvimento positivo nos jovens. Ainda assim, quando a prática desportiva é orientada de forma intencional, pode constituir um contexto privilegiado para a promoção de valores como o respeito, a resiliência, o esforço e a cooperação, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens (Corte-Real et al., 2023). Paralelamente, o envolvimento no desporto pode ser entendido como um meio facilitador do desenvolvimento pessoal e social dos jovens, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes do seu papel na sociedade e mais preparados para uma participação cívica ativa (Gould & Carson, 2008).

Neste contexto, a Educação Física (EF) constitui o espaço curricular onde esse potencial educativo do desporto pode ser desenvolvido de forma intencional. Neste sentido, a EF assume-se como um espaço único para cultivar valores, uma vez que a integração da responsabilidade social e pessoal nas aulas justifica-se pelo seu carácter interativo e lúdico, potenciando diversas oportunidades para a exploração de emoções (Hellison & Wright, 2003). Nesta perspetiva, o professor desempenha igualmente um papel fundamental na criação de contextos de aprendizagem intencionais. Através das tarefas propostas, os alunos são desafiados a desenvolver não só competências motoras, mas também a assumir responsabilidades, numa lógica que se inicia a nível individual e se estende progressivamente à relação com os outros (Baptista, 2019).

É neste enquadramento que surge o Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS), desenvolvido por Don Hellison para responder à necessidade de jovens em situação de risco. O modelo parte da premissa de que a atividade física e o desporto podem funcionar como veículos para o desenvolvimento de valores e competências para a vida, indo além da mera prática motora (Hellison, 2011). O seu objetivo consiste em promover, de forma progressiva e intencional, o desenvolvimento da responsabilidade, começando pelo nível pessoal e evoluindo para o plano social, através de experiências estruturadas.

Este modelo organiza-se numa progressão de cinco níveis, que refletem diferentes etapas de desenvolvimento pessoal e social. No primeiro nível, o foco centra-se no respeito pelos direitos e sentimentos dos outros, promovendo um clima de convivência positiva. Segue-se o nível da participação e do esforço, onde se valoriza o envolvimento ativo e o compromisso nas tarefas propostas. Num terceiro nível, procura-se o desenvolvimento da autonomia, incentivando os alunos a assumirem maior responsabilidade pelas suas decisões e comportamentos. O quarto nível refere-se à liderança e ajuda aos outros, onde os alunos começam a assumir um papel mais ativo no apoio aos colegas e na dinâmica do grupo. Por fim, o quinto nível diz respeito à transferência, representando o patamar mais elevado do modelo, no qual o aluno aplica, fora do contexto escolar e desportivo, os valores e atitudes desenvolvidos nas aulas, tornando-se um agente positivo na sua comunidade e no seu quotidiano. É importante sublinhar que estes níveis não são estanques nem lineares, podendo o aluno transitar entre eles em função do contexto, das tarefas ou das relações interpessoais, sendo precisamente essa flexibilidade uma das características que torna o modelo tão adaptável à realidade escolar (Hellison, 2011).

Apesar do potencial reconhecido deste tipo de abordagens, uma das questões centrais prende-se com a sua transferência para contextos exteriores à aula. A transferência das aprendizagens constitui um dos principais indicadores da qualidade das experiências educativas, uma vez que traduz a capacidade dos alunos mobilizarem conhecimentos, atitudes e valores adquiridos num determinado contexto para responder a desafios colocados noutros domínios da sua vida. Neste sentido, mais do que promover comportamentos adequados durante a aula, importa compreender se as aprendizagens desenvolvidas na EF assumem significado suficiente para serem aplicadas em contextos familiares, sociais ou profissionais. Este processo refere-se à capacidade de aplicar competências e valores desenvolvidos num determinado contexto a outras situações do quotidiano (Gordon & Doyle, 2015). No entanto, a sua avaliação revela-se complexa, uma vez que ocorre fora do ambiente formal de ensino e depende de múltiplos fatores individuais e contextuais.

A investigação em torno do MRPS tem crescido de forma significativa nas últimas décadas, evidenciando resultados positivos ao nível do desenvolvimento de competências sociais, do autocontrolo, do respeito pelo outro e da autonomia dos jovens no contexto da EF (Escarti et al., 2006). Contudo, e apesar deste conjunto de evidências promissoras, a literatura aponta consistentemente para uma limitação central: a dificuldade em

demonstrar que esses ganhos se transferem para além do contexto formal da aula (Gordon & Doyle, 2015; Hellison, 2011). A maioria dos estudos disponíveis centra-se em comportamentos observados dentro do espaço escolar, sendo escassa a evidência empírica que comprove a aplicação efetiva dos valores e competências desenvolvidos noutros contextos da vida dos jovens. Esta lacuna na investigação revela-se particularmente relevante, uma vez que é precisamente a transferência que o modelo, no seu nível cinco, aponta como horizonte para o desenvolvimento do jovem aluno. Neste contexto, torna-se pertinente recorrer a metodologias que permitam explorar as experiências e os significados atribuídos pelos próprios alunos às aprendizagens desenvolvidas nas aulas de EF e à sua mobilização para outros contextos da vida quotidiana.

Partindo do reconhecimento de que a EF representa um contexto privilegiado para o desenvolvimento de valores, atitudes e competências com potencial de aplicação para além do espaço escolar, o presente estudo teve como objetivo compreender de que forma as aprendizagens desenvolvidas nas aulas são transferidas para o quotidiano dos alunos. Concretamente, procurou-se compreender de que modo os alunos percecionam a mobilização dessas aprendizagens nas suas interações e experiências fora da escola, contribuindo para uma melhor compreensão do papel da EF na promoção de aprendizagens com significado para outros contextos de vida.

6.2 Metodologia

6.2.1 Desenho do estudo

Este estudo adotou uma abordagem de métodos mistos, integrando uma componente qualitativa e uma componente quantitativa. A opção por este desenho metodológico procurou proporcionar uma compreensão mais abrangente do fenómeno em estudo, combinando a profundidade da informação obtida através da entrevista em grupo focal com dados quantitativos recolhidos por meio de questionários.

A componente qualitativa assumiu um papel central na investigação, permitindo compreender as perceções dos alunos acerca da forma como as aprendizagens desenvolvidas nas aulas de Educação Física são mobilizadas no seu quotidiano. Complementarmente, a componente quantitativa possibilitou caracterizar os participantes relativamente a dimensões do desenvolvimento positivo e da responsabilidade pessoal e social, contribuindo para contextualizar e apoiar a interpretação dos resultados qualitativos.

6.2.2 Contexto e Participantes

Os participantes desta investigação foram 28 alunos (três do sexo feminino e 25 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, pertencentes a uma turma do 12.º ano de uma escola do concelho da Maia. Tratando-se de um estudo desenvolvido no âmbito do Estágio Profissional, recorreu-se a uma amostra de conveniência, correspondente à turma atribuída à autora, na qual foi possível desenvolver a intervenção pedagógica e a presente investigação.

A componente qualitativa da investigação envolveu a realização de uma entrevista em grupo focal, constituído por sete alunos selecionados de forma intencional, procurando assegurar a diversidade de perfis e níveis de desempenho na disciplina de EF, de modo a favorecer a recolha de diferentes experiências e perspetivas relativamente ao fenómeno em estudo. A componente integrou a totalidade dos participantes, através da aplicação dos questionários.

Todos os participantes foram informados acerca do objetivo da investigação, sendo garantido o caráter voluntário da sua participação, bem como o anonimato ao longo de todo o processo. A participação ocorreu mediante consentimento informado, sendo igualmente obtida autorização por parte dos encarregados de educação.

6.2.3 Instrumentos de recolha de dados

Entrevista em grupo focal. A entrevista em grupo focal constituiu o principal instrumento de recolha de dados da presente investigação. Esta técnica de recolha de dados qualitativos foi orientada por um guião de perguntas previamente definidas, com o objetivo compreender as perceções dos alunos acerca da forma como as aprendizagens desenvolvidas nas aulas de EF são mobilizadas no seu quotidiano. A utilização do grupo focal possibilita um diálogo interativo e reflexivo entre os participantes, permitindo aceder a informação aprofundada e contextualizada, ancorada nas convicções, experiências e significados que os participantes atribuem à temática em estudo (Oliveira et al., 2023).

Questionário de Desenvolvimento Positivo (PYDp/red). Com o propósito de complementar a caracterização dos participantes, foi aplicado o Questionário de Desenvolvimento Positivo (PYDp/red), correspondente à versão portuguesa reduzida do Measure of PYD, desenvolvida e validada por Esperança et al. (2017). O instrumento é composto por 30 itens, organizados em cinco dimensões: Carácter, referente ao respeito pelas regras culturais e sociais; Cuidado e atenção, relativo ao sentido de compreensão e

empatia pelos outros; Conexão, respeitante aos vínculos positivos estabelecidos com pessoas e instituições; Confiança, que traduz uma visão positiva de si próprio; Competência, que reflete uma perceção positiva das próprias ações em áreas específicas. Os itens são avaliados através de uma escala de Likert de quatro pontos, sendo exemplos de afirmações "Dar o meu tempo para melhorar a vida das outras pessoas." e "Incomoda-me quando acontecem coisas más a pessoas boas."

Questionário de Responsabilidade Pessoal e Social (QRPS). Foi igualmente aplicado o Questionário de Responsabilidade Pessoal e Social (QRPS), proposto por Li et al. (2008) e posteriormente traduzido e adaptado para a população portuguesa por Martins et al. (2015), com o objetivo de complementar a caracterização dos participantes relativamente às dimensões da responsabilidade pessoal e social. O instrumento é composto por 14 itens, organizados em duas dimensões. A primeira, relativa à responsabilidade pessoal, que se subdivide nos níveis de Esforço e Autonomia, sendo exemplos de itens "Eu participo em todas as atividades." e "Eu estabeleço objetivos para mim mesmo.". A segunda dimensão, respeitante à responsabilidade social, contempla os níveis de Respeito e Ajuda, com itens como "Eu respeito os outros." e "Eu ajudo os outros.". As respostas são assinaladas numa escala de Likert de 6 pontos, variando entre 1 (discordo totalmente) e 6 (concordo totalmente).

6.2.4 Procedimentos de recolha de dados

Numa primeira fase, realizou-se a entrevista em grupo focal, conduzida com base num guião previamente elaborado. A entrevista decorreu num ambiente reservado e tranquilo, favorecendo a livre expressão das opiniões dos participantes. Para assegurar o registo integral da informação, foram utilizados dois gravadores áudio, possibilitando a posterior transcrição integral da entrevista para efeitos de análise.

Numa segunda fase, procedeu-se à aplicação do Questionário de Desenvolvimento Positivo (PYDp/red) e do Questionário de Responsabilidade Pessoal e Social (QRPS) à totalidade dos alunos da turma. A aplicação dos questionários ocorreu em contexto escolar, garantindo condições idênticas para todos os participantes.

6.3 Procedimentos de análise de dados

Dados qualitativos

A análise dos dados qualitativos foi realizada através da análise temática, com o propósito de interpretar e compreender as perceções dos alunos relativamente à transferência das aprendizagens desenvolvidas nas aulas de EF para o seu quotidiano (Clarke & Braun, 2017). Numa primeira etapa, procedeu-se à audição integral das entrevistas, de modo a promover a familiarização com o respetivo conteúdo. Seguidamente, realizou-se a transcrição integral das entrevistas, salvaguardando o discurso original dos participantes.

Concluída esta etapa, iniciou-se o processo de análise propriamente dito, procedendo-se à codificação da informação e ao subsequente agrupamento do conteúdo, de acordo com a sua similaridade, em unidades de significado. Numa fase posterior, estas unidades foram organizadas em temas representativos do conteúdo emergente, permitindo interpretar as perceções dos participantes relativamente ao fenómeno em estudo.

Os resultados são apresentados através de breves excertos representativos do discurso dos participantes, com o propósito de ilustrar as principais temática identificadas.

Dados quantitativos

Os dados quantitativos foram analisados através de estatística descritiva, recorrendo ao cálculo da média e do desvio-padrão para cada uma das dimensões avaliadas pelo Questionário de Desenvolvimento Positivo (PYDp/red) e pelo Questionário de Responsabilidade Pessoal e Social (QRPS). Esta análise permitiu caracterizar os participantes relativamente aos níveis de desenvolvimento positivo e de responsabilidade pessoal e social, fornecendo informação complementar à análise qualitativa e contribuindo para contextualizar a interpretação das perceções dos alunos acerca da transferência das aprendizagens desenvolvidas nas aulas de Educação Física para o seu quotidiano.

A interpretação dos resultados resultou da articulação entre a informação obtida através da análise qualitativa e da análise quantitativa, procurando identificar complementaridades entre ambas as fontes de dados e contribuir para uma compreensão mais abrangente do fenómeno em estudo.

6.4 Resultados

Dados qualitativos

A análise temática da entrevista em grupo focal permitiu identificar as perceções dos alunos relativamente às aprendizagens desenvolvidas nas aulas de Educação Física e compreender de que forma estas são mobilizadas no seu quotidiano. Da análise emergiram três temas principais: (i) desenvolvimento pessoal; (ii) responsabilidade pessoal e social; e (iii) transferência das aprendizagens para outros contextos de vida.

Desenvolvimento pessoal

O primeiro tema emergente relacionou-se com o desenvolvimento pessoal, nomeadamente ao nível da autorregulação emocional e do sentimento de competência. Vários alunos associaram a prática da EF a uma maior capacidade de gestão da frustração e da impulsividade, tal como ilustra o relato de um dos participantes: *"temos de ter paciência e, se calhar, jogar um jogo mais tranquilo, não tanto o de atacar, um jogo mais construtivo (...) Bastante mais paciente. Neste momento eu acho que é aceitar, e é acima de tudo aceitar, porque não vai ser por nós reclamarmos que vamos ajudar e que a pessoa vai aceitar."*.

Adicionalmente um dos alunos distingue, de forma espontânea, dois tipos de satisfação distintos. Por um lado, a alegria de ajudar um colega a evoluir, que descreve como benéfica mas *"diferente da sensação de ganhar, não é explicável"*. Por outro, a satisfação de superar uma dificuldade pessoal, onde descreve que *"no decorrer consegui conquistar algo de uma forma tão boa que me fez até mais feliz do que a vitória (...) eu consigo fazer, num determinado jogo, com a ajuda dos outros, ao conseguir alcançar o que não fazia, vou ficar feliz independentemente de ser com a ajuda de outros ou não. É uma conquista pessoal (...) claro que me ajudaram e claro que eu reconheço que me ajudaram, mas fico feliz porque eu melhorei"*.

Responsabilidade pessoal e social

O segundo tema identificou-se com a responsabilidade pessoal e social, nomeadamente nas dimensões do respeito, da ajuda e da tolerância perante o erro do colega. É de realçar que os alunos não descrevem o respeito como uma norma imposta externamente, mas antes como uma atitude que nasce da noção de que eles também podem errar a qualquer momento, tal como ilustra o seguinte excerto: *"a partir do momento em que eu sei que a pessoa acabou de errar, na próxima jogada posso errar eu,*

e a chance de ser eu a errar na próxima jogada é grande, não vou nunca estar a julgar a pessoa, a faltar ao respeito à pessoa, mesmo que fosse o melhor jogador do desporto em que estamos a praticar, eu já teria estado no patamar em que a pessoa está neste momento (...) não vou faltar ao respeito a uma pessoa que não merece, mesmo que não errasse. Então, para além de ser a questão de hipocrisia, é uma questão de senso humano".

Também a articulação entre respeito, ajuda e tolerância surge verbalizada de forma explícita por outro participante que afirma *"acabam por estar interligados, neste caso, o respeito, a ajuda, a solidariedade e também um não julgamento (...) devemos respeitar o que aconteceu e tentar ajudar o nosso colega, ter uma atitude mais solidária com ele, mas também temos de acabar por nos ajudar a nós mesmos (...) simplesmente temos de aceitar as condições em que estamos e aceitar a pessoa que está a trabalhar connosco, porque senão só vamos ficar mais frustrados."*

Transferência das aprendizagens para o quotidiano

O terceiro tema, diretamente relacionado com o objetivo da investigação, prende-se com a transferência das competências desenvolvidas nas aulas de EF para outros contextos da vida dos alunos, correspondendo ao quinto e mais elevado nível do MRPS. Um dos relatos mais ilustrativos desta transferência associa a obrigatoriedade de trabalhar com colegas diferentes *"a Educação Física é daqueles espaços práticos que nos obriga a trabalhar em grupo, e a maior parte das vezes com grupos que não escolhemos (...) tu vais ter de arranjar uma maneira de lidar com a pessoa de forma empática, não agressiva (...) tenho de aprender eu próprio a lidar com este tipo de pessoas, porque isso vai-me acontecer depois. Por isso, eu próprio sinto que a educação física me traz esta capacidade de melhorar a nível pessoal, a nível de cidadão. Consigo ter um filtro que me diz: ok, tu consegues ser empático, consegues ajudar, consegues entender o lado do outro, independentemente da pessoa que está à tua frente (...) educação física foi realmente a única disciplina que, por ser prática, me ajudou a ser assim".*

Esta ideia é reforçada por outro aluno, que estabelece uma distinção entre a natureza prática da EF e a natureza mais teórica das restantes disciplinas: *"a diferença de educação física para as outras disciplinas é que é prática. Eu acho que na nossa vida é tudo muito à base da prática (...) essa relação interpessoal acontece muito mais quando estamos na prática do que na teoria (...) lá fora também, um dia, no trabalho, na faculdade, no emprego, onde for, existem sempre pessoas com quem não nos vamos dar tão bem, mas,*

se calhar, para as coisas avançarem, vamos ter de fechar os olhos muitas vezes e só continuar e acho que no desporto isso acontece muito.".

Também a trajetória relatada por um dos alunos constitui um exemplo concreto de transferência "*há uns anos eu era o tipo de pessoa que não mexia (...) ia para a aula de educação física e obviamente não conseguia correr, não conseguia dar um salto, não conseguia fazer nada, e eu disse: bolas, não gosto disso, não gosto que isto me faça sentir assim (...) neste momento vou ao ginásio quatro a cinco vezes por semana, faço o maior número de treinos que consigo fazer (...) e é uma coisa que afinal eu adoro, e não estava à espera de adorar e adoro."*

Dados quantitativos

Relativamente aos dados obtidos através do PYDp/red, apresentados na Tabela 1, observa-se que a dimensão Carácter foi a que registou valores médios mais elevados (M = 3,48; DP = 0,707), enquanto a dimensão Competência registou o valor médio mais baixos (M = 2,92; DP = 0,797). As restantes dimensões apresentaram valores médios relativamente próximos, evidenciando uma perceção globalmente positiva dos participantes relativamente ao seu desenvolvimento positivo.

Tabela 2 - Estatística descritiva das dimensões do Desenvolvimento Positivo (PYDp/red) (n=28).

	M	**DP**
Carácter	3,48	0,707
Cuidado e atenção	3,02	0,798
Conexão	3,17	0,957
Confiança	3,29	0,708
Competência	2,92	0,797

No que respeita aos resultados do QRPS, apresentados na Tabela 2, verifica-se que a dimensão Respeito apresentou o valor médio mais elevado (M = 5,11; DP = 1,175), seguida da dimensão Ajuda (M = 4,72; DP = 1,112). Por sua vez, a dimensão Autonomia

evidenciou a maior dispersão das respostas, refletida no valor mais elevado do desvio-padrão (DP = 1,886), sugerindo uma maior variabilidade entre os participantes relativamente a esta dimensão.

Tabela 3- Estatística descritiva das dimensões do Questionário de Responsabilidade Pessoal e Social (QRPS) (n = 28).

		M	DP
Responsabilidade Social	**Respeito**	5,11	1,175
	Ajuda	4,72	1,112
Responsabilidade Pessoal	**Esforço**	4,59	1,272
	Autonomia	4,23	1,886

6.5 Discussão

Os resultados do presente estudo reforçam a ideia de que a EF constitui um contexto privilegiado para o desenvolvimento de valores, atitudes e competências com potencial de aplicação para além do espaço escolar. Os relatos dos alunos evidenciam que as experiências vivenciadas nas aulas ultrapassam o domínio motor, assumindo um papel relevante na promoção da autorregulação, do respeito pelo outro, da cooperação e da capacidade de adaptação a diferentes contextos sociais. Estes resultados convergem com a literatura, que reconhece o caráter interativo e experiencial da EF como um contexto favorável ao desenvolvimento pessoal e social dos jovens (Baptista, 2019; Hellison & Wright, 2003). A análise qualitativa permitiu ainda identificar evidências dos diferentes níveis de responsabilidade propostos pelo MRPS, conferindo maior profundidade à compreensão das aprendizagens referidas pelos participantes.

A maior convergência entre os resultados qualitativos e quantitativos verificou-se na dimensão do Respeito. Para além de constituir a dimensão com o valor médio mais elevado no QRPS, emergiu espontaneamente como um dos temas mais consistentes ao longo da entrevista. Este resultado vai ao encontro de investigações anteriores que associam a implementação do MRPS ao desenvolvimento do respeito, do autocontrolo e das competências sociais (Escarti et al., 2006). Contudo, os testemunhos dos alunos

permitem aprofundar esta interpretação, evidenciando que o respeito não é entendido apenas como uma regra de convivência, mas como uma atitude construída através da experiência, da empatia e do reconhecimento da possibilidade de errar. Esta compreensão dificilmente seria captada apenas através dos dados quantitativos, evidenciando o contributo da componente qualitativa para uma interpretação mais aprofundada dos resultados.

Relativamente às restantes dimensões da responsabilidade pessoal e social, os resultados sugerem uma maior variabilidade, particularmente na Autonomia. Embora esta dimensão apresente maior dispersão nas respostas ao QRPS, os relatos obtidos no grupo focal revelam diferentes níveis de desenvolvimento da autorregulação e da capacidade de assumir responsabilidades individuais. Esta diversidade parece ser coerente com os pressupostos do MRPS, segundo os quais o desenvolvimento da responsabilidade ocorre de forma progressiva e não linear, podendo variar em função das características individuais e dos diferentes contextos de aprendizagem (Hellison, 2011).

O principal contributo deste estudo situa-se, contudo, na compreensão da transferência das aprendizagens desenvolvidas nas aulas de EF para outros contextos da vida dos alunos. Apesar de a literatura reconhecer este processo como o objetivo mais elevado do MRPS, continua a salientar a escassez de evidência empírica que demonstre a sua concretização fora do contexto da aula (Gordon & Doyle, 2015). Neste estudo, os relatos dos participantes evidenciam exemplos concretos dessa transferência, nomeadamente na capacidade para lidar com pessoas diferentes, resolver conflitos, adotar comportamentos mais empáticos e cooperativos e aplicar essas aprendizagens em contextos familiares, académicos ou futuros contextos profissionais. Particularmente relevante foi ainda o testemunho do aluno que descreveu a forma como a experiência vivida nas aulas de EF contribuiu para a adoção de uma prática regular de exercício físico fora da escola, ilustrando uma transferência das aprendizagens para um comportamento promotor de saúde.

Os resultados quantitativos complementam esta interpretação ao evidenciarem níveis globalmente positivos de desenvolvimento positivo e de responsabilidade pessoal e social entre os participantes. Ainda que a dimensão Competência tenha apresentado o valor médio mais baixo no PYDp/red, este resultado não deve ser interpretado, por si só, como ausência de desenvolvimento. Conforme referem Corte-Real et al. (2023), o desenvolvimento positivo dos jovens depende da existência de experiências pedagógicas intencionais que favoreçam a reflexão e a atribuição de significado às aprendizagens

realizadas. Neste sentido, os dados qualitativos sugerem que a tomada de consciência dessas aprendizagens ocorre sobretudo quando os alunos são convidados a refletir sobre as suas experiências, reforçando o papel do professor na criação de oportunidades que promovam não apenas o desenvolvimento de competências, mas também o reconhecimento da sua aplicabilidade em diferentes contextos de vida (Baptista, 2019).

6.6 Limitações e perspetivas para investigação futura

Apesar dos contributos proporcionados pela presente investigação, importa reconhecer algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. Em primeiro lugar, a utilização de uma amostra de conveniência, constituída por uma única turma, limita a generalização dos resultados para outros contextos educativos. Acresce que a componente qualitativa envolveu apenas sete participantes, pelo que as perceções recolhidas, embora diversificadas e ricas do ponto de vista interpretativo, não representam necessariamente a totalidade das experiências vividas pelos restantes alunos da turma.

Por outro lado, a avaliação da transferência das aprendizagens assentou essencialmente no discurso dos alunos, refletindo as suas perceções relativamente à mobilização de valores, atitudes e competências para outros contextos da vida. Embora esta abordagem seja adequada ao objetivo exploratório do estudo, não permitiu observar diretamente a manifestação dessas aprendizagens em contextos familiares, sociais ou desportivos, nem acompanhar a sua evolução ao longo do tempo.

Neste sentido, futuras investigações poderão recorrer a desenhos metodológicos longitudinais, permitindo compreender de que forma a transferência das aprendizagens evolui ao longo do percurso escolar dos alunos. Do mesmo modo, a integração de diferentes fontes de informação, como observações em contextos extraescolares, entrevistas a professores, encarregados de educação ou treinadores, poderá contribuir para uma compreensão mais abrangente deste fenómeno. A realização de estudos com amostras mais alargadas e diversificadas permitirá igualmente reforçar a consistência da evidência científica sobre o papel da EF na promoção de aprendizagens transferíveis para diferentes contextos da vida.

6.7 Conclusão

O presente estudo permitiu compreender de que forma as aprendizagens desenvolvidas nas aulas de EF são mobilizadas pelos alunos em diferentes contextos do seu quotidiano. Os resultados evidenciaram que os participantes reconhecem a influência da disciplina no desenvolvimento de valores, atitudes e competências pessoais e sociais, identificando

exemplos concretos da sua aplicação em situações que ultrapassam o contexto escolar. Neste sentido, a EF afirma-se como um espaço privilegiado para a promoção de aprendizagens com significado para a vida, contribuindo não apenas para o desenvolvimento motor, mas também para a formação pessoal e social dos alunos.

A articulação entre a análise qualitativa e a caracterização quantitativa permitiu uma compreensão mais abrangente do fenómeno em estudo. Enquanto os questionários evidenciaram níveis globalmente positivos de desenvolvimento positivo e de responsabilidade pessoal e social, os relatos dos alunos permitiram compreender o significado que atribuem a essas aprendizagens e a forma como as reconhecem e mobilizam em diferentes contextos da sua vida. Os resultados sugerem, ainda, que a reflexão sobre as experiências vividas nas aulas poderá assumir um papel determinante na tomada de consciência destas aprendizagens e na sua transferência para outros contextos, reforçando a importância de integrar momentos estruturados de reflexão na prática pedagógica.

Apesar dos contributos apresentados, importa reconhecer algumas limitações do estudo. A utilização de uma amostra de conveniência e de reduzida dimensão limita a possibilidade de generalização dos resultados. Acresce que a entrevista em grupo focal envolveu apenas sete dos vinte e oito alunos da turma, pelo que as perceções recolhidas representam um conjunto diversificado de experiências, mas não podem ser consideradas representativas da totalidade dos participantes. Por outro lado, a componente quantitativa teve um caráter essencialmente descritivo e a avaliação da transferência das aprendizagens assentou sobretudo no discurso dos alunos, não permitindo acompanhar diretamente a mobilização destas competências noutros contextos da sua vida quotidiana.

Neste sentido, futuras investigações poderão recorrer a amostras mais alargadas e diversificadas, privilegiar desenhos longitudinais e integrar diferentes fontes de informação, como professores, encarregados de educação ou observações em contextos extraescolares. Estas abordagens poderão contribuir para aprofundar a compreensão dos processos que favorecem a transferência das aprendizagens desenvolvidas na EF e para reforçar a evidência sobre o seu contributo para a formação integral dos jovens.

6.8 Bibliografia

Baptista, M. do C. (2019). *O Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social em Educação Física: Um estudo na formação de professores em Timor-Leste* [Tese de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à FADEUP]. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, *12*(3), 297–298. https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613

Corte-Real, N., Almeida, M. J., & Fonseca, A. (2023). *Da educação do físico ao desenvolvimento positivo, e integral, das crianças através do desporto*. FADEUP.

Escarti, A., Sanmartín, M., Pascual, C., Marín Suelves, D., Martinez-Taboada, C., & Flores, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: Un estudio observacional. *Revista de educación, ISSN 0034-8082, Nº 341, 2006 (Ejemplar dedicado a: La cualificación profesional básica: competencias para la inclusión sociolaboral de jóvenes), pags. 373-396*, *341*.

Esperança, J., Días, C., Brustad, R., & Fonseca, A. (2017). Desenvolvimento e validação da versão reduzida do questionário Positive Youth Development (PYDp) para a avaliação do desenvolvimento positivo dos jovens dos países lusófonos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, *17*, 47–61. https://doi.org/10.5628/rpcd.17.01.47

Gordon, B., & Doyle, S. (2015). Teaching Personal and Social Responsibility and Transfer of Learning: Opportunities and Challenges for Teachers and Coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, *34*, 152–161. https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0184

Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *1*(1), 58–78. https://doi.org/10.1080/17509840701834573

Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity* (Third Edition). Human Kinetics.

Hellison, D., & Wright, P. (2003). Retention in an Urban Extended Day Program: A Process-Based Assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, *22*(4), 369–381. https://doi.org/10.1123/jtpe.22.4.369

Li, W., Wright, P., Rukavlna, P. B., & Pickering, M. (2008). Measuring Students' Perceptions of Personal and Social Responsibility and the Relationship to Intrinsic Motivation in Urban Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *27*, 167–178. https://doi.org/10.1123/jtpe.27.2.167

Martins, P., Rosado, A., Ferreira, V., & Biscaia, R. (2015). Examining the validity of the personal-social responsibility questionnaire among athletes. *Motriz: Revista de Educação Física*, *21*, 321–328. https://doi.org/10.1590/S1980-65742015000300014

Oliveira, S. de, Guimarães, O. M., & Ferreira, J. de L. (2023). As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. *Revista Linhas*, *24*(55), 210–236. https://doi.org/10.5965/1984723824552023210

7. Considerações Finais: Onde cheguei

Quando iniciei este EP, o seu fim parecia distante, quase inalcançável. Foram inúmeras as vezes em que desejei que chegasse o mês de junho. No entanto, agora que esse momento se aproxima, dou por mim a querer voltar ao início e reviver todo o percurso. Talvez este sentimento resulte da forma intensa e genuína com que vivi cada etapa deste estágio.

Entrei na EC deslumbrada pelas condições que oferecia e pela forma como fui acolhida. Sabia, desde o início, que seria um percurso exigente e que quanto mais me envolvesse e me permitisse aprender, mais enriquecedora seria esta experiência. Mas foi no contacto com os alunos que tudo ganhou verdadeiro significado. Conhecê-los, compreendê-los e perceber que, cada um à sua maneira, contribuiu para moldar aquilo que sou hoje, foi, sem dúvida, o mais marcante deste percurso. A aprendizagem dos alunos assumiu-se, desde cedo, como o centro de todo o processo, orientando as minhas decisões, as minhas dúvidas e a minha forma de estar enquanto professora. Foram eles que me desafiaram diariamente, que me levaram a querer fazer mais e melhor, e que me impulsionaram a abraçar esta jornada com total entrega. Quis, acima de tudo, estar à altura das suas necessidades e corresponder às suas expectativas. Hoje, acredito que, dentro das minhas possibilidades, consegui cumprir esse objetivo.

Neste sentido, a minha paixão pelo desporto e pelo ensino, aliadas à vontade de crescer não apenas no domínio do Saber, mas também no Ser, acompanhou-me ao longo de todo o estágio e ganhou expressão nas pequenas decisões do dia a dia. Neste percurso, o apoio e a partilha vividos no NE, bem como a orientação do PC e da PO revelaram-se determinantes para construir a minha identidade profissional, proporcionando momentos de reflexão, questionamento e de aprendizagem contínua. Também a comunidade escolar, no seu todo, contribuiu de forma significativa para que este caminho fosse ainda mais rico e completo.

Se inicialmente ambicionava tornar-me uma professora mais completa e consciente, hoje sinto que dei passos firmes nesse sentido. Não porque tenha atingido um ponto final, mas porque desenvolvi ferramentas, construí referências e, sobretudo, ganhei uma nova forma de olhar para a profissão. Compreendi que ser professor é um processo em constante construção, feito de aprendizagens contínuas, de dúvidas que nos fazem crescer e de uma vontade permanente de fazer melhor. No fundo, estou a dar os primeiros passos daquilo que ambiciono construir para o resto da vida.

8. Referências Bibliográficas

Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2017). O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. *Revista Portuguesa de Educação*, *30*(2), 159. https://doi.org/10.21814/rpe.12275

Azevedo, E., Ramos, A. G., Araújo, R., & Mesquita, I. (2023). A step forward on the journey of pre-service teachers becoming reflective practitioners. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, *2023*(1), 66–82. https://doi.org/10.5628/rpcd.23.01.66

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, *24*(1), 1–27. https://doi.org/10.1080/02671520701809817

Barros, I., Pacheco, A. R., & Batista, P. (2019). A experiência de estágio: O impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *99*(253). https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3774

Batista, P. F., & Graça, A. B. (2019). Construir a profissão na formação de professores de Educação Física: Processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade. *Pro-Posições*, *32*, e20180084. https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0084

Batista, P., & Ribeiro-Silva, E. (2025). A (re)construção da identidade profissional em contexto de estágio de educação física: um estudo no brasil e em Portugal. *Revista Eletrônica de Educação*, *19*(1), e694502–e694502. https://doi.org/10.14244/reveduc.v19i1.6945

Bento, J. O. (1999). Da saúde, do desporto, do corpo e da vida. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física, (17-18)*, 11–16.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability(Formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, *21*(1), 33–46. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9

Casey, A., & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *23*(3), 294–310. https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588

Coutinho, P., Bessa, C., & Mesquita, I. (2024). Planeamento em educação física: Abordagem multidimensional na apropriciação didática. Em *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 181–198). FADEUP.

Cyrino, M., Benites, L. C., & de Souza Neto, S. (2015). Formação Inicial em Pedagogia: Os professores colaboradores no Estágio Supervisionado. *Educação Unisinos*, *19*(2), 252–260. (111147124). https://doi.org/10.4013/edu.2015.192.09

Farias, C., Teixeira, J., & Mesquita, I. (2024). Abordagem de ensino em educação física centrada no aluno: Por que é necessária e no que consiste? Em *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 21–40). FADEUP.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, *19*(2), 21–50.

Fernandes, D. (2022). *Avaliar e Aprender numa Cultura de Inovação Pedagógica*. https://ciencia.iscte-iul.pt/publications/avaliar-e-aprender-numa-cultura-de-inovacao-pedagogica/88807

Gomes, P. M. S., Queirós, P. M. L., & Batista, P. M. F. (2019). Aprender a ser professor em contexto de estágio: Um estudo com recurso a *timelines* em entrevistas de natureza biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, *24*, e240015. https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240015

Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Élio, G. (2014). A avaliação diagnóstica em educação física: Uma abordagem prática a nível macro. Em *Problemáticas da educação física I* (pp. 89–95).

Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: A investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, *2001*(1), 104–113. https://doi.org/10.5628/rpcd.01.01.104

Kirk, D. (2009). The Idea of the Idea of Physical Education: Between essentialism and relativism in studying the social construction of physical education. *eJRIEPS. Ejournal de La Recherche Sur l'intervention En Éducation Physique et Sport*, (18). https://doi.org/10.4000/ejrieps.5482

Mesquita, I. (2005). *Pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos coletivos*. Livros horizonte.

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: Conceção, metodologia, estratégias

pedagógicas e avaliação. Em *Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar*. FADEUP.

Metzler, M. (2017). *Instructional Models in Physical Education* (3.ª ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315213521

Moura, A., Graça, A., MacPhail, A., & Batista, P. (2021). Aligning the principles of assessment for learning to learning in physical education: A review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *26*(4), 388–401. https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834528

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, *350*(26), 203–218.

Panchuk, D., Spittle, M., Johnston, N., & Spittle, S. (2013). Effect of Practice Distribution and Experience on the Performance and Retention of a Discrete Sport Skill. *Perceptual and Motor Skills*, *116*(3), 750–760. https://doi.org/10.2466/23.30.PMS.116.3.750-760

Pastore, S., & Andrade, H. (2019). Teacher assessment literacy: A three-dimensional model. *Teaching and Teacher Education*, *84*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.003

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. Em *O Estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67–83). FADEUP.

Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: Transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, *24*(6), 611–623. https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731

Resende, R., & Lima, R. (2016). Relação professor de educação física e alunos: Teoria, investigação e intervenção. Em *Relações interpessoais: Concepções e contextos de intervenção e avaliação* (pp. 133–153). São Paulo: Vetor Editora.

Rink, J. (2014). Teaching Physical Education for Learning. *McGraw-Hill Education*.

Sarmento, P., Leça-Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto—Instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto (3ª edição).*

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315237473

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching:Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1–23. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield Publishing Company.

Slingerland, M., Weeldenburg, G., & Borghouts, L. (2024). Formative assessment in physical education: Teachers' experiences when designing and implementing formative assessment activities. *European Physical Education Review*, *30*(4), 620–637. https://doi.org/10.1177/1356336X241237398

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

9. Anexos

Anexo A – Ficha de caracterização do aluno

Ficha de Caracterização do Aluno

Identificação do Aluno
Nome completo: _____
Turma: _____**N. º:**
Data de nascimento: __/__/___ **Idade:** __**Naturalidade:** _____**Nacionalidade:** _____
Morada: _____
Código Postal: _____- _____
Telefone (residência): _____**Telemóvel:** _____
E-mail: _____

Identificação do(a) Encarregado(a) de Educação
Encarregado(a) de Educação: Pai ☐ Mãe ☐ Outro(a) ☐ Quem? _____
Nome completo: _____
Data de nascimento: __/__/___ **Idade:** __**Naturalidade:** _____**Nacionalidade:** _____
Morada: _____
Código Postal: _____- _____
Telefone (residência): _____**Telemóvel:** _____
E-mail: _____
Profissão: _____ No ativo ☐ Desempregado(a) ☐ Reformado(a) ☐
Escolaridade: 1º ciclo ☐ 2º ciclo ☐ 3º ciclo ☐ Secundário ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

Composição do Agregado Familiar					
Nome	**Parentesco**	**Idade**	**Habilitações literárias**	**Profissão**	**Situação professional***

* Indicar: Efetivo(a) / Contratado(a) / Trabalhador(a) independente / Reformado(a) / Desempregado(a) /Trabalhador por conta de outrem

Com quem vives?

_____

Relativamente aos teus pais: casados ☐ ausentes ☐ separados ☐ a mãe faleceu ☐ o pai faleceu ☐

Situação Escolar Anterior
Ano de escolaridade: ____Turma: ____Transitaste ☐ Não transitaste ☐
Tiveste alguma participação disciplinar? Sim ☐ Não ☐ Já foste punido? Sim ☐ Não ☐
É o teu 1º ano na escola? Sim ☐ Não ☐
Se sim, em que escolas andaste?_____
Se não, há quanto tempo frequentas esta escola? _____
Gostas da escola que frequentas? Nada 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ Muito
O que mais gostas na tua escola?_____O que gostas menos? _____

Educação Física					
Utilizando a escala de 1 a 5, diz o que pensas das seguintes modalidades: (**Escala**: **1** – Não gosto nada; **2** – Indiferente; **3** – Gosto pouco; **4** – Gosto; **5** – Gosto muito.)					
	Andebol		Patinagem		Ginástica de solo
	Atletismo		Futebol		Voleibol
	Badminton		Ginástica acrobática		Danças
	Basquetebol		Ginástica de aparelhos		Judo

Para além destas, que outras modalidades gostarias de praticar nas aulas de Educação Física?

_____

Quais as modalidades em que te sentes mais à vontade? Porquê?

Quais as modalidades em que tens mais dificuldades? Porquê?

Qual a tua nota à disciplina no 10ºano e 11ºano?

Gostas da disciplina de Educação Física? Sim ☐ Não ☐ Porquê?

Desporto Escolar
Costumas participar no Desporto Escolar? Sim ☐ Não ☐ Em que modalidade(s) e há quanto tempo?_____ Ao teres oportunidade de praticar uma modalidade no Desporto Escolar, por qual optarias? Badminton ☐ Futsal ☐ Ginástica ☐ Ténis de Mesa ☐ Voleibol ☐ Basquetebol ☐ Patinagem ☐

Ocupação dos tempos livres/Atividades				
Televisão		**Utilização do computador**	**Outros**	
☐ Filmes ☐ Telenovelas ☐ Concursos ☐ Desenhos animados ☐ Séries	☐ Outros desportos ☐ Noticiários ☐ Documentários ☐ Programas musicais ☐ Futebol	☐ Trabalhos ☐ Internet ☐ Jogos/programas didáticos ☐ Jogos de diversão ☐ Programação	☐ Ler ☐ Conversar ☐ Ouvir música ☐ Passear ☐ Viajar ☐ Praticar desporto. Qual? _____ Federado: Sim ☐ Não ☐ Há quanto tempo? _____	☐ Aprender música ☐ Ir ao café ☐ Ir ao cinema ☐ Ajudar em casa ☐ Prática religiosa (catequeses/missa)

Como te defines? (podes colocar mais do que uma opção)			
☐ Alegre	☐ Nervoso	☐ Educado	☐ Simpático
☐ Tímido	☐ Inseguro	☐ Aplicado	☐ Sossegado
☐ Sincero	☐ Distraído	☐ Egoísta	☐ Empático
☐ Organizado	☐ Atento	☐ Agressivo	☐ Outra(s) característica(s)

Que profissão gostarias de ter no futuro? (podes colocar várias opções)

Escreve algo que julgues ser conveniente o teu professor saber.

Obrigado pela tua atenção. Bom ano letivo!

Anexo B – Exemplo de uma Planificação anual

Modelo Equipas Pedagógicas-01

Planificação Anual
Departamento: Expressões e Tecnologias
Ano letivo 2025.2026

Ciclo/Ano Sec./12º
Disciplina/Área Curricular: Educação Física
Turmas: A, B, C, D, E
Professores:

Período e Total de aulas previstas	Áreas de Competências (Perfil do Aluno) *	Unidade Didática – tema/domínio/módulo	Conhecimentos, capacidades e atitudes
1º Período (56 aulas – 28 blocos, máximo)	A, B, C, D, E, F, G, H, I e J	**APTIDÃO FÍSICA – Ao longo do período.**	Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aeróbia, enquadradas na zona saudável de aptidão física do programa *FitEscola*, para a sua idade e sexo.
		***FitEscola* (3)**	Aplicação dos testes *FitEscola.*
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS – VOLEIBOL OU OUTRO JDC (de acordo com as AE) (12) elementar	Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo do jogo, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada momento do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / DANÇAS SOCIAIS / MERENGUE, ou OUTRA DANÇA (de acordo com as AE) (11) introdutório	Apreciar, compor e realizar, no merengue ou noutra dança (de acordo com as AE), sequências de elementos técnicos elementares em coreografia, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos da composição.
		ÁREA DOS CONHECIMENTOS / ÁREA DOS CONHECIMENTOS / MÉTODOS E MEIOS DE TREINO (2)	Conhecer e utilizar os métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento ou manutenção das diversas capacidades motoras, de acordo com a sua aptidão atual e o estilo de vida, cuidando o doseamento da intensidade e duração do esforço, respeitando em todas as situações os princípios básicos do treino.
2º Período (46 aulas – 23 blocos, máximo)		**APTIDÃO FÍSICA – Ao longo do período.**	Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aeróbia, enquadradas na zona saudável de aptidão física do programa *FitEscola*, para a sua idade e sexo.
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS – FUTEBOL ou outro JDC (de acordo com as AE) (11) elementar	Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo do jogo, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada momento do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / RAQUETES / BADMINTON OU TÉNIS DE MESA OU TÉNIS (10) elementar	Realizar com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares, no Badminton ou Ténis de mesa ou Ténis, garantindo a iniciativa e ofensividade em participações individuais, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.
		ÁREA DOS CONHECIMENTOS / ÁREA DOS CONHECIMENTOS / FATORES DE RISCO ASSOCIADOS À PRÁTICA DAS ATIVIDADES FÍSICAS (2)	Analisar criticamente aspetos gerais da ética na participação nas Atividades Físicas Desportivas, relacionando os interesses sociais, económicos, políticos e outros com algumas das suas "perversões", nomeadamente: • Especialização precoce e exclusão ou abandono precoces; • Corrupção vs. verdade desportiva.

3º Período (34 aulas – 17 blocos, máximo)		**APTIDÃO FÍSICA – Ao longo do período.**	Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aeróbia, enquadradas na zona saudável de aptidão física do programa *FitEscola*, para a sua idade e sexo.
		FitEscola (2)	Aplicação dos testes *FitEscola.*
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / ATLETISMO – CORRIDA DE OBSTÁCULOS OU LANÇAMENTO DO PESO OU SALTO EM COMPRIMENTO OU TRIPLO SALTO (6) **introdutório**	Realizar e analisar provas de corrida ou o lançamento do peso ou o salto em comprimento ou o triplo salto, cumprindo corretamente as exigências elementares, técnicas e do regulamento, não só como praticante, mas também como juiz.
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / OUTRAS / ATIVIDADES DE EXPLORAÇÃO DA NATUREZA / CORRIDA DE ORIENTAÇÃO (7) **introdutório**	Realizar um percurso de orientação simples, aplicando correta e adequadamente as técnicas específicas, respeitando as regras de organização, participação e especialmente de preservação da qualidade do ambiente
		ÁREA DOS CONHECIMENTOS / ÁREA DOS CONHECIMENTOS / FATORES DE RISCO ASSOCIADOS À PRÁTICA DAS ATIVIDADES FÍSICAS (2)	Analisar criticamente aspetos gerais da ética na participação nas Atividades Físicas Desportivas, relacionando os interesses sociais, económicos, políticos e outros com algumas das suas "perversões", nomeadamente violência (dos espectadores e dos atletas) vs. espírito desportivo;

(*) A – linguagens e textos; B – informação e comunicação; C – raciocínio e resolução de problemas; D – pensamento crítico e pensamento criativo;
E- relacionamento interpessoal; F – desenvolvimento pessoal e autonomia; G – bem-estar, saúde e ambiente; H – sensibilidade estética e artística;
I – saber científico, técnico e tecnológico; J – consciência e domínio do corpo

Anexo C – Critérios de avaliação do trabalho de condição física.

Indicador	Descritor de desempenho	Sim	Inc.	Não	Pontos
Identificação	Nome, disciplina, data, tema, nome dos professores e logótipo do agrupamento.				_____
Plano (200 pontos)	Apresenta a proposta, identificando o respetivo objetivo, ou seja, a capacidade motora a desenvolver. **(10 pontos)**				
	Apresenta a proposta, identificando o método (com número de séries, "tempo" de execução, assim como o descanso). **(20 pontos)**				
	Identifica os meios e o espaço necessário para a proposta a desenvolver. **(10 pontos)**				
	Apresenta uma proposta para trabalhar, exclusivamente, a componente aeróbia. **(10 pontos)**				
	Descreve sucintamente os exercícios a serem realizados, indicando apenas os pontos-chave ou critérios de êxito fundamentais dos exercícios. **(10 pontos)**				
	Apresenta esquemas ilustrativos e/ou imagens. **(5 pontos)**				
	Escolhe exercícios que dão resposta ao objetivo do plano. **(35 pontos)**				
	Apresenta uma proposta com um número de exercícios e séries, ajustado ao seu nível de desempenho. **(35 pontos)**				
	Utiliza meios que dão resposta ao objetivo definido**. (30 pontos)**				
	Ordem dos exercícios adequada, evitando a realização de dois exercícios, seguidos, que visem preferencialmente os mesmos grupos musculares. **(35 pontos)**				
	Total				

Anexo D – Unidade didática de voleibol

	Dia	Objetivo	Critérios	Tarefas a realizar*
Habilidades motoras	08/10	Aprender a sustentar a bola, através de jogo reduzido e de um clima cooperativo que potencie a aprendizagem.	**Sustentar a bola.** Construção do ataque.	Tarefa baseada no jogo (1x1; 1+1x1; 2x2) Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo em passe); Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo - serviço/enquadramento/passe); Competição organizada pelo professor - todos com e contra todos (2x2 – estrutura 0:2 e 4x4 – estrutura 1:2:1).
	10/10	Aprender a sustentar a bola, através de jogo reduzido e de um clima cooperativo que potencie a aprendizagem.	**Sustentar a bola.** Construção do ataque.	Tarefa baseada no jogo (1x1; 1+1x1; 2x2) Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo em passe); Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo - serviço/enquadramento/passe); Competição organizada pelo professor - todos com e contra todos (2x2 – estrutura 0:2 e 4x4 – estrutura 1:2:1).
	15/10	Aprender a sustentar a bola, através de jogo reduzido e de um clima cooperativo que potencie a aprendizagem.	**Sustentar a bola.** Construção do ataque.	Tarefa baseada no jogo (1x1; 1+1x1; 2x2) Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo em passe); Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo - serviço/enquadramento/passe/manchete); Competição organizada pelo professor - todos com e contra todos (2x2 – estrutura 0:2 e 4x4 – estrutura 1:2:1).
	17/10	Aprender a sustentar a bola, através de jogo reduzido e de um clima cooperativo que potencie a aprendizagem.	Sustentar a bola. **Construção do ataque.**	Tarefa baseada no jogo (1x1; 1+1x1; 2x2) Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo em passe); Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo - serviço/enquadramento/passe/manchete); Competição organizada pelo professor - todos com e contra todos (2x2 – estrutura 0:2 e 4x4 – estrutura 1:2:1). **Autoavaliação escrita - google forms**. **Heteroavaliação oral.**
	22/10	Aprender a construir o ataque, através de jogo reduzido e de um clima cooperativo que potencie a aprendizagem. Dar feedback para ajudar os colegas.	Sustentar a bola. **Construção do ataque.** Construção das ações de jogo.	Tarefa baseada no jogo (1x1; 1+1x1; 2x2) Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo em passe); Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo - serviço/enquadramento/passe/manchete); Competição organizada pelo professor - todos com e contra todos (2x2 – estrutura 0:2 e 4x4 – estrutura 1:2:1).
	24/10	Aprender a construir o ataque, através de jogo reduzido e de um clima cooperativo que potencie a aprendizagem.	Sustentar a bola. **Construção do ataque.** Construção das ações de jogo.	Tarefa baseada no jogo (1x1; 1+1x1; 2x2) Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo em passe); Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo - serviço/enquadramento/passe/manchete); Competição organizada pelo professor - todos com e contra todos (2x2 – estrutura 0:2 e 4x4 – estrutura 1:2:1).
	29/10	Identificar e agir na construção do ataque, através de jogo reduzido e de um papel como construtor ativo que potencie a aprendizagem.	Sustentar a bola. Construção do ataque. **Construção das ações de jogo.**	Tarefa baseada no jogo (1x1; 1+1x1; 2x2) Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo em passe); Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo - serviço/enquadramento/passe/manchete);

		.		Competição organizada pelo professor - todos com e contra todos (2x2 – estrutura 0:2 e 4x4 – estrutura 1:2:1). **Autoavaliação escrita - google forms**. **Heteroavaliação oral.**
	31/10	Sustentar a bola, através de jogo reduzido e de um clima cooperativo que potencie a aprendizagem. Identificar e agir na construção do ataque, através de jogo reduzido e de um papel como construtor ativo que potencie a aprendizagem. Construir as ações de jogo, através de jogo reduzido e de um clima cooperativo que potencie a aprendizagem.	Todos.	Jogo 2x2 em estrutura 0:2; Jogo 4x4, em estrutura 1:2:1; **Avaliação de controlo.**
	05/12	Aprender a construir as ações de jogo, através de jogo reduzido e de um clima cooperativo que potencie a aprendizagem. Identificar dificuldades e potencialidades no seu jogo.	Sustentar a bola. Construção do ataque. **Construção das ações de jogo.**	Tarefa baseada no jogo (1x1; 1+1x1; 2x2) Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo em passe); Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo - serviço/enquadramento/passe/manchete); Competição organizada pelo professor - todos com e contra todos (2x2 – estrutura 0:2 e 4x4 – estrutura 1:2:1). **Avaliação do professor.**
	10/12	Avaliar o nível final dos alunos (teórico-prática)	Todos.	Jogo 2x2 em estrutura 0:2; Jogo 4x4, em estrutura 1:2:1; Avaliação Sumativa de Voleibol. Questão Aula de Voleibol; Preenchimento da ficha de considerações finais sobre a dinâmica da aula - google forms;

Cultura Desportiva	Ao longo da unidade, os alunos vão ser desafiados através do questionamento e principalmente na aplicação das regras e normas nos momentos formais de jogo, implementando o regulamento do mesmo, de forma a desenvolverem os seus conhecimentos teóricos.
Conceitos psicossociais	Fair-play (O aluno demonstra respeito pela decisões dos colegas e dos professores); Autonomia (O aluno demonstra autonomia e entusiasmo na realização das tarefas); Atenção aos outros (O aluno coopera com os colegas, procurando auxiliar aqueles com mais dificuldades).
Fisiologia e treino da condição física	O plano de condição física irá ser desenvolvido por cada aluno, que ficará responsável pela sua realização ao longo da unidade. De acordo com a evolução individual, os alunos serão desafiados a incorporar exercícios de maior complexidade e intensidade. Os exercícios terão como objetivo principal o desenvolvimento dos parâmetros da condição física mais solicitados no jogo de Voleibol.

Anexo E – Unidade didática de futebol

Unidade Didática de Futebol

Professor: José Carlos Monteiro

Estudante Estagiária: Inês Oliveira

Objetivo Terminal: Identificar, compreender, decidir e aplicar as habilidades técnicas e táticas da modalidade de futebol mais adequadas ao momento de jogo, em situação de GR+3 x 3+GR ou GR+4 x 4+GR, num ambiente de cooperação e entreajuda que potencie a aprendizagem.

Aprendizagens Essenciais: Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo do jogo, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada momento do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.

Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória: A, B, C, E, F, G, H, I, J

<table>
<tr><th rowspan="2">Tema</th><th>AD</th><th>Aula 3 e 4</th><th>Aula 5 e 6</th><th>Aula 7 e 8</th><th>Aula 9 e 10</th><th>Aula 11 e 12</th><th>Aula 13 e 14</th><th>Aula 15 e 16</th><th>Aula 17 e 18</th><th>AS</th><th rowspan="2">Conteúdo/ Comportamento</th></tr>
<tr><td>11/02</td><td>13/02</td><td>27/02</td><td>04/03</td><td>06/03</td><td>11/03</td><td>13/03</td><td>18/03</td><td>20/03</td><td>25/03</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Relação com bola
Aprender e aperfeiçoar as habilidades técnicas fundamentais que permitam jogar com qualidade.</td><td rowspan="3"></td><td colspan="2">Condução de bola
Posição defensiva
Desarme</td><td colspan="6"></td><td rowspan="3"></td><td rowspan="3">Condução de bola/drible;
Passe;
Receção/controlo;
Remate
Posição defensiva;
Desarme;
Interceção.</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="4">Jogo de passes em superioridade (4x1; 4x2)</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="6"></td><td colspan="2">Jogo de passes em igualdade (3x3)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Princípios Ofensivos
Reage rapidamente ao ganho de bola, progredindo para a baliza ou criando linhas de passe</td><td rowspan="3"></td><td colspan="3">Penetração e Cobertura Ofensiva
(1x1; 2x1; 2x2; 3x2; 3x3)</td><td colspan="5"></td><td rowspan="3"></td><td rowspan="3">Penetração – progride em condução de bola/drible para criar vantagem espacial e/ou numérica;
Cobertura Ofensiva – apoia o portador da bola, oferecendo-lhe opções para dar continuidade ao ataque.
Mobilidade – cria desmarcações de rutura na</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td><td colspan="5">Cobertura Ofensiva e Mobilidade
(3x2; 4x3)</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="9">Forma básica de jogo (Gr+3) x (3+Gr) ou (Gr+4 x 4+Gr)</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td colspan="9"></td><td>organização defensiva adversária.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Princípios Defensivos
Reagir rapidamente à perda de bola, pressionando o jogador com bola</td><td rowspan="3"></td><td colspan="4">Contenção e Cobertura Defensiva
(1x1; 2x1; 2x2; 3x2; 3x3)</td><td colspan="4"></td><td rowspan="3"></td><td rowspan="3">Contenção – aplica a posição defensiva (desliza os apoios nos deslocamentos e mantém o contacto visual com a bola/adversário), parando ou atrasando o ataque adversário; propicia tempo para organização defensiva, restringindo as opções de passe e de finalização do adversário;
Cobertura Defensiva – serve de novo obstáculo ao portador da bola, caso este ultrapasse o jogador que fazia contenção.</td></tr>
<tr><td colspan="4"></td><td colspan="4">Cobertura Defensiva e Equilíbrio
(3x2; 4x3)</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="8">Forma básica de jogo (Gr+3) x (3+Gr) ou (Gr+4 x 4+Gr)</td></tr>
<tr><td>Formas parciais de jogo</td><td></td><td colspan="8">1x1; 2x1; 2x2; 3x2; 3x3; 4x1; 4x2; 4x3</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Formas básicas de jogo</td><td></td><td colspan="8">(Gr+3) x (3+Gr) ou (Gr+4 x 4+Gr)</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Cultura Desportiva</td><td colspan="11">Ao longo da unidade, os alunos serão constantemente estimulados através de perguntas orientadoras e, sobretudo, pela aplicação prática das regras e normas nos momentos formais de jogo. A vivência direta do regulamento permitirá consolidar e aprofundar os conhecimentos teóricos de forma mais consistente e significativa. A turma integra alunos já familiarizados com a modalidade e prática da mesma. Estes terão um papel determinante na partilha de saberes e na promoção de uma verdadeira cultura desportiva junto dos colegas, assumindo uma função de apoio, especialmente junto daqueles que revelam maiores dificuldades.</td></tr>
</table>

Conceitos Psicossociais	Participação (Se o aluno participa com empenho e de forma ativa, procurando esclarecer as suas dúvidas, demonstrando resiliência); Motivação (se o aluno se mostra motivado e interessado em realizar as tarefas propostas tanto na matéria de ensino como na condição física); Autonomia (o aluno demonstra autonomia e entusiasmo na realização das tarefas); Atenção aos outros (o aluno coopera com os colegas, procurando auxiliar aqueles com mais dificuldades).
Fisiologia e treino da condição física	O plano de condição física vai ser desenvolvido pelos alunos, em trabalho de grupo, sendo que cada grupo fica responsável pela dinamização em cada uma das aulas.

Anexo F – Modelo de plano de aula 1

Plano de aula nº x	
Plano de aula nº x de y da Unidade de Ensino xxxx	
Ano/turma: _____ Nº de alunos: _____ **Professor Cooperante:** José Carlos Monteiro **Professor(a) Estagiário(a):**	**Data: ____/____/____ Hora: _____** **Duração: _____ Local:** xxxxxx
Material:	
Aprendizagens Essenciais:	
Áreas de competência do Perfil dos Alunos:	
Função(ões) Didática(s):	**Objetivo Geral:**

	Objetivos Específicos	**Conteúdo/Situações de Aprendizagem/ Variáveis de evolução**	**Objetivos Comportamentais**	**Palavras-Chave**
INICIAL				
FUNDAMENTAL				

FINAL				
OBSERVAÇÕES:				

SUMÁRIO

REFLEXÃO DA AULA	
Pontos Fortes:	A melhorar:

Anexo G – Modelo de plano de aula 2

Disciplina: Educação Física		**Plano de Aula x e y**		**Aula nº x e y de xx da UD de xxx**		
Professor Orientador Cooperante: José Carlos Monteiro		**Estudante Estagiário (a):**		**Data:**	**Hora:**	**Duração:**
Ano/Turma:	**Nº de alunos**:	**Local**:	**Material:**			
Aprendizagens Essenciais:						
Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória:						
Função (ões) Didática (s):						
Objetivo Geral:						
Objetivos Específicos [(1)]: 1. 2. 3.						
Observações:						

Parte da aula	**Comportamento a observar (o aluno deve ser capaz de ...)**	**Conteúdo / Situações de aprendizagem / Componente(s) crítica(s) Variáveis de evolução / Palavras-chave**
Inicial (xx')		
Fundamental (xx')		
Final (xx')		

(1) 1. Parte inicial; 2. Parte fundamental; 3. Parte final.

Sumário:

Pontos fortes:	**Aspetos passíveis de melhoria:**

Reflexão:

Anexo H – Modelo de plano de aula para a área dos conhecimentos

Plano de aula nº x e y	
Plano de aula nº xx e xx de xx de xxxx -Área dos conhecimentos	
Ano/turma: **Nº de alunos:** **Professor Cooperante:** José Carlos Monteiro **Professora Estagiária:**	**Data:** **Hora:** **Duração:** **Local:** **Material:**
Unidade/tema: Área dos conhecimentos -	
Conceitos:	
Avaliação:	
Competências:	

Metodologias/ situações de aprendizagem	**Conteúdos**	**Recursos**
1º momento **2º momento** **3º momento**	•	

Sumário

REFLEXÃO DA AULA	
Pontos Fortes: •	**A melhorar:** •

Anexo I – Avaliação diagnóstica de voleibol

Avaliação Diagnóstica - Voleibol			
Ano/Turma:		**Data: 24/09/2025**	
Etapas do MAPJ			
ETAPA I	ETAPA II	ETAPA III	ETAPA IV
Jogo estático Ausência de relações no espaço de jogo. Inexistência de pré-dinamismo para a ação - jogador não se movimenta, fica parado à espera da bola. Dificuldade em manter a bola no ar ou em passar por cima da rede. Problemas técnicos e falta de compreensão do jogo que induzem a comportamentos de "salvar" a bola, sem preocupações táticas	**Jogo Anárquico** Mobilidade ocasional para intercetar a bola mas com deslocamento tardio dos apoios. Indefinição das zonas de responsabilidade. Maior percentagem de acertos no serviço por baixo (também é a principal forma de pontuar) Maior número de bolas intercetadas na receção, mas com reduzida eficácia – não orientação do corpo para o distribuidor. 2º toque aparece mais regular, no entanto, persiste o reenvio ao 1º toque Dificuldade de dissociação das ações de MS e MI	**Organização rudimentar do ataque** Comunicam verbalmente. Atitude pré-dinâmica mais frequente. Maior eficácia no serviço e na receção, com ação mais coordenada entre MS e MI e orientação da plataforma para o alvo. Diferenciação de funções: recebedor vs não-recebedor Distribuidor tenta a orientar-se para o recebedor para a rede é reduzida ou inexistente	**Estruturação ofensiva e defensiva em função do ataque adversário** Compreensão das responsabilidades de cada jogador em campo. Eficácia no serviço e na reação. Deslocamento oportuno para intercetar a bola Discriminação oportuna do jogador recebedor Definição do jogador que realiza a distribuição: compreende a necessidade de fazer progredir a bola para a rede. Há progressão para a rede do 2º para o 3º toque

Anexo J – Ficha de avaliação para a aprendizagem de voleibol



Avaliação para a Aprendizagem - Voleibol

Com este formulário pretende-se aferir a tua perceção sobre a tua prestação motora. Responde de forma clara e objetiva.

NOME *

Texto de resposta curta

Em situação de jogo o que te falta melhorar? *

- [ ] Perceber para onde o adversário envia a bola
- [ ] Deslocar-me para me colocar em baixo da bola
- [ ] Ver onde está o adversário
- [ ] Enviar a bola para o espaço vazio
- [ ] Cooperar com os meus colegas para alcançar o objetivo do jogo
- [ ] Ajudar (corrigir/explicar...) os meus colegas na resolução dos problemas
- [ ] Respeitar as decisões do meu colega
- [ ] Não me falta melhorar nada

Define para ti próprio dois aspetos a melhorar nas próximas aulas? *

Texto de resposta longa

Há algum aspeto que estás a ter particular dificuldades a melhorar? *

Texto de resposta longa

Anexo K – Portfólio de voleibol

PORTFÓLIO DE VOLEIBOL

Nome: _____

Calendarização

Dia	Objetivo	Critérios (ver completo em baixo)	Tarefas a realizar*
08/10	Aprender a sustentar a bola, através de jogo reduzido e de um clima cooperativo que potencie a aprendizagem.	**Sustentar a bola.** Construção do ataque.	Tarefa baseada no jogo (1x1; 1+1x1; 2x2) Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo em passe); Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo - serviço/enquadramento/passe); Competição organizada pelo professor - todos com e contra todos (2x2 – estrutura 0:2 e 4x4 – estrutura 1:2:1).
10/10	Aprender a sustentar a bola, através de jogo reduzido e de um clima cooperativo que potencie a aprendizagem.	**Sustentar a bola.** Construção do ataque.	Tarefa baseada no jogo (1x1; 1+1x1; 2x2) Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo em passe); Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo - serviço/enquadramento/passe); Competição organizada pelo professor - todos com e contra todos (2x2 – estrutura 0:2 e 4x4 – estrutura 1:2:1).
15/10	Aprender a sustentar a bola, através de jogo reduzido e de um clima cooperativo que potencie a aprendizagem.	**Sustentar a bola.** Construção do ataque.	Tarefa baseada no jogo (1x1; 1+1x1; 2x2) Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo em passe); Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo - serviço/enquadramento/passe/manchete); Competição organizada pelo professor - todos com e contra todos (2x2 – estrutura 0:2 e 4x4 – estrutura 1:2:1).
17/10	Aprender a sustentar a bola, através de jogo reduzido e de um clima cooperativo que potencie a aprendizagem.	Sustentar a bola. **Construção do ataque.**	Tarefa baseada no jogo (1x1; 1+1x1; 2x2) Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo em passe); Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo - serviço/enquadramento/passe/manchete); Competição organizada pelo professor - todos com e contra todos (2x2 – estrutura 0:2 e 4x4 – estrutura 1:2:1). **Autoavaliação escrita - google forms. Heteroavaliação oral.**
22/10	Aprender a construir o ataque, através de jogo reduzido e de um clima cooperativo que potencie a aprendizagem. Dar feedback para ajudar os colegas.	Sustentar a bola. **Construção do ataque.** Construção das ações de jogo.	Tarefa baseada no jogo (1x1; 1+1x1; 2x2) Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo em passe); Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo - serviço/enquadramento/passe/manchete); Competição organizada pelo professor - todos com e contra todos (2x2 – estrutura 0:2 e 4x4 – estrutura 1:2:1).
24/10	Aprender a construir o ataque, através de jogo reduzido e de um clima cooperativo que potencie a aprendizagem.	Sustentar a bola. **Construção do ataque.** Construção das ações de jogo.	Tarefa baseada no jogo (1x1; 1+1x1; 2x2) Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo em passe); Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo - serviço/enquadramento/passe/manchete);

			Competição organizada pelo professor - todos com e contra todos (2x2 – estrutura 0:2 e 4x4 – estrutura 1:2:1).
29/10	Identificar e agir na construção do ataque, através de jogo reduzido e de um papel como construtor ativo que potencie a aprendizagem. .	Sustentar a bola. Construção do ataque. **Construção das ações de jogo.**	Tarefa baseada no jogo (1x1; 1+1x1; 2x2) Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo em passe); Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo - serviço/enquadramento/passe/manchete); Competição organizada pelo professor - todos com e contra todos (2x2 – estrutura 0:2 e 4x4 – estrutura 1:2:1). **Autoavaliação escrita - google forms**. **Heteroavaliação oral.**
31/10	Sustentar a bola, através de jogo reduzido e de um clima cooperativo que potencie a aprendizagem. Identificar e agir na construção do ataque, através de jogo reduzido e de um papel como construtor ativo que potencie a aprendizagem. Construir as ações de jogo, através de jogo reduzido e de um clima cooperativo que potencie a aprendizagem.	Todos.	Jogo 2x2 em estrutura 0:2; Jogo 4x4, em estrutura 1:2:1; **Avaliação de controlo.**
05/12	Aprender a construir as ações de jogo, através de jogo reduzido e de um clima cooperativo que potencie a aprendizagem. Identificar dificuldades e potencialidades no seu jogo.	Sustentar a bola. Construção do ataque. **Construção das ações de jogo.**	Tarefa baseada no jogo (1x1; 1+1x1; 2x2) Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo em passe); Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo - serviço/enquadramento/passe/manchete); Competição organizada pelo professor - todos com e contra todos (2x2 – estrutura 0:2 e 4x4 – estrutura 1:2:1). **Avaliação do professor.**
10/12	Avaliar o nível final dos alunos (teórico-prática)	Todos.	Jogo 2x2 em estrutura 0:2; Jogo 4x4, em estrutura 1:2:1; Avaliação Sumativa de Voleibol. Questão Aula de Voleibol; Preenchimento da ficha de considerações finais sobre a dinâmica da aula - google forms;

*** nas tarefas baseadas no jogo, no jogo reduzido e na forma básica de jogo (2x2 e 4x4), haverá variáveis de evolução, ou seja, a complexidade da estrutura interna da tarefa, será crescente.**

Avaliação Sumativa - Critério | Descritor

Critério	Descritor
Sustentar a bola	• Reenvia a bola para dentro dos limites do campo, através do **passe**. • Dirige, através do **serviço por baixo**, a bola para o colega, permitindo a continuidade das ações (sempre que possível para zona vulnerável). • **Enquadramento atempado** (lê trajetória simples, assumindo a posição fundamental média e deslocando-se para intervir sobre a bola). • **Ajusta** posição do corpo ao colega/zona para a qual vai passar (2x2 ou 4x4) ou enviar a bola (1x1). • **Deslocamentos** simples (corrida para a frente e para trás), de forma a chegar rápido ao local para intervir sobre a bola.
Construção do ataque	• **Intervenção** sobre a bola, orientando os apoios para o local para onde ser quer enviar (passe) a bola – zona de distribuição ou zona de ataque. • **Serviço por baixo/Serviço por cima** – dirige a bola para o recebedor (1ª fase de jogo cooperativo) ou para o local vulnerável: jogador mais fraco/espaço vazio/zona de conflito (jogo de oposição). • **Deslocamentos** – ajusta a posição (enquadra-se) à trajetória da bola. • **Encadeia as técnicas do serviço** (pode ser em passe), posição fundamental, deslocamentos e passe. • **Decisão/intencionalidade tática** (Ataque: joga a bola para o espaço vazio no campo adversário)**.**
Construção das ações de jogo	• **Deslocamento** para enquadramento com a bola (posição pré-dinâmica). • **Reorientação dos apoios** para o local para onde se quer enviar a bola – zona de distribuição ou zona de ataque. • **Diferenciação** de papéis de recebedor/não recebedor; defesa/atacante; distribuidor (identifica, assume e age de acordo com a sua zona de responsabilidade). • **Decisão/intencionalidade tática** (Defesa: joga a bola para o colega/espaço; Ataque: joga a bola para o espaço vazio no campo adversário)**.**

Processo

Cumprimento	- Preenchimento das fichas nos prazos estabelecidos.
Progresso/Superação	- Evidencia progressão relativamente ao início/aulas anteriores.

Avaliação dos colegas

Descreve feedbacks dados pelos teus colegas (colocar data)

Avaliação do professor

Descreve feedbacks orais dados pelo professor (colocar data)

Anexo L – Ficha de observação

Estagiário Observado: _____ **Estagiário Observador:** _____

Aula nº_____ **de** _____ **Data:** _____/____/_____ **Hora:** _____ **Ano/Turma:** ____

Nº alunos: _____ **Duração:** _____ **Unidade Didática:** _____

Itens a observar		Considerações
Planeamento	• Plano de aula adaptado ao contexto. • Cumpre com os objetivos propostos.	
Gestão	• Material e espaço preparados antecipadamente. • Gestão do tempo, tendo em atenção o ritmo de aprendizagem dos alunos bem como reduz tempos mortos/transições. • Adapta no caso de uma atividade ser desajustada.	
Papel do Professor	• Demonstra domínio dos conteúdos. • Demonstra segurança nas suas intervenções. • Acompanha a turma variando a sua atenção e posição. • As estratégias utilizadas previnem o aparecimento de comportamentos desviantes e, caso ocorram, atua imediatamente no sentido de os solucionar. • Aplica o ciclo de feedback.	
Ambiente de aprendizagem	• Ambiente positivo. • Promove sentimentos de competência. • Promove o trabalho de cooperação entre os alunos. • Os alunos evidenciam uma atitude positiva, envolvendo-se ativamente nas atividades propostas.	