ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: APRENDER A ENSINAR EDUCAÇÃO FÍSICA

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018, de 16 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei 27/2021, de 16 de abril e o Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio.

Orientadora:

Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Martim Lourenço

Porto, julho de 2026

Agradecimentos

A concretização deste Relatório de Estágio representa o culminar de um percurso exigente, repleto de desafios, aprendizagens e crescimento pessoal e profissional. Embora este seja um trabalho individual, a sua realização só foi possível graças ao apoio, incentivo e contributo de várias pessoas, às quais expresso a minha mais sincera gratidão.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, por me proporcionar uma formação de excelência e por todos os momentos de aprendizagem vividos ao longo destes dois anos. Mais do que os conhecimentos adquiridos, levo comigo experiências, valores e competências que marcarão o meu futuro enquanto professor e enquanto pessoa.

À Professora Doutora Paula Batista, minha professora orientadora, agradeço a disponibilidade, o acompanhamento, o rigor científico e as orientações ao longo de todo este percurso. A sua exigência, aliada ao apoio constante, foi determinante para a concretização deste trabalho e para a minha evolução enquanto futuro docente.

À Professora Catarina Cachapuz, professora cooperante, pela forma como me recebeu desde o primeiro dia, pela confiança depositada em mim, pelos ensinamentos partilhados e pelo acompanhamento permanente durante o estágio. A sua experiência, disponibilidade e dedicação foram fundamentais para o meu crescimento profissional e para a construção da minha identidade enquanto professor.

Ao Núcleo de Estágio, em especial ao João e ao Francisco, pela amizade, entreajuda e espírito de equipa. As reflexões partilhadas, as aulas observadas, as sugestões e os inúmeros momentos vividos ao longo deste ano tornaram esta experiência muito mais enriquecedora e memorável.

A todos os docentes do grupo de Educação Física da escola, pelo acolhimento, disponibilidade e pelas palavras de incentivo ao longo do estágio. A forma como me integraram permitiu-me sentir parte da equipa desde o início.

Aos meus alunos, por terem sido a essência desta experiência. Obrigado pelos desafios, pelas conquistas, pelos sorrisos e por todas as aprendizagens que me proporcionaram. Foi com eles que confirmei a certeza de que ensinar é aquilo que verdadeiramente quero fazer e que escolhi a profissão certa.

Aos meus pais, por serem o meu maior apoio em todas as etapas da minha vida. Obrigado por acreditarem sempre em mim, por nunca me deixarem desistir e por me ensinarem, através do exemplo, que o trabalho, a dedicação e a humildade são o caminho para alcançar qualquer objetivo.

Às minhas amigas Triz e Masary, por tornarem este percurso mais leve, pelos momentos de descontração, pelo companheirismo e por estarem presentes nos momentos mais exigentes deste mestrado.

Aos meus amigos e amigas do Algarve, por, mesmo à distância, nunca deixarem de me apoiar e incentivar. A vossa amizade demonstrou que a proximidade não se mede em quilómetros, mas sim na forma como estamos presentes na vida uns dos outros.

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e procura retratar, de forma crítica e reflexiva, o percurso realizado ao longo do estágio pedagógico. A experiência em contexto escolar constituiu um momento fundamental de articulação entre os conhecimentos adquiridos durante a formação académica e as exigências reais da prática docente, contribuindo para o desenvolvimento de competências profissionais e para a construção progressiva da identidade enquanto professor de Educação Física. A intervenção pedagógica desenvolvida numa turma do 8.º ano assentou numa conceção de Educação Física orientada para o desenvolvimento integral dos alunos, valorizando não apenas as aprendizagens motoras, mas também a autonomia, a responsabilidade, a cooperação, a tomada de decisão e a reflexão. O planeamento anual, das unidades didáticas e das aulas foi sendo continuamente ajustado às características da turma e às exigências do contexto. Ao longo deste processo foram utilizados diferentes modelos de ensino, nomeadamente o Modelo de Instrução Direta, o Ensino do Jogo para a Compreensão e a Aprendizagem Cooperativa, procurando transferir progressivamente maior responsabilidade para os alunos e promover uma aprendizagem cada vez mais centrada na sua participação ativa. A participação em atividades desenvolvidas para além das aulas contribuiu igualmente para uma compreensão mais abrangente do papel educativo e profissional do professor. No âmbito da componente investigativa, foi realizado um estudo sobre as perceções dos alunos relativamente às estratégias de avaliação centradas no aluno, envolvendo 19 estudantes do 8.º ano, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos. Através de uma abordagem metodológica mista, os resultados evidenciaram uma perceção globalmente positiva das estratégias implementadas, destacando-se o seu contributo para a autonomia, responsabilidade, cooperação, motivação e compreensão do processo de aprendizagem. Os alunos valorizaram particularmente as oportunidades de participação ativa, de escolha e de trabalho cooperativo. Em síntese, o estágio revelou-se um processo contínuo de aprendizagem, reflexão e transformação profissional, permitindo desenvolver uma intervenção mais consciente, flexível e centrada nas necessidades dos alunos. A reflexão sistemática sobre a prática assumiu um papel determinante na evolução enquanto futuro professor, reforçando a compreensão de que ensinar implica criar condições para que todos os alunos participem, aprendam e assumam um papel ativo no seu próprio processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Física; Estágio Profissional; Ensino-Aprendizagem; Aprendizagem Centrada no Aluno; Avaliação para a Aprendizagem.

Índice

Agradecimentos II
Resumo IV
Índice de tabelas VII
Índice de anexos VIII
1. Introdução 1
2. Caraterização Pessoal 3
3. Caraterização do Contexto Escolar 5
3.1 Agrupamento de escolas 5
3.2 Escola Cooperante 6
4. Conceções e entendimentos acerca do ensino e da aprendizagem em Educação Física 8
4.1 A minha conceção de Educação Física 8
4.2 O professor enquanto agente de aprendizagem 9
4.3 Uma aprendizagem centrada no aluno 12
5. Processo de Ensino-Aprendizagem 13
5.1 Caraterização da Turma Residente 13
5.2 Planeamento Anual 14
5.3 Planeamento das Unidades Didáticas 17
5.4 Planeamento da Aula 18
5.5 Modelos de Ensino 20
5.5.1 Modelo de Instrução Direta 21
5.5.2 Ensino do Jogo para a Compreensão (TGfU) 23
5.5.3 Aprendizagem Cooperativa 25
5.6 Gestão da Aula e Instrução Pedagógica 29
5.7 Avaliação das Aprendizagens 31
5.8 Participação para além da aula 32
5.8.1 Corta-Mato Escolar e Regional 33
5.8.2 MegaSprint 34
5.8.3 Teatro Nacional São João 35
5.8.4 Levada de Vilarinho 36
5.8.5 Vila do Conde: CMIA, Nau Quinhentista e Canoagem 38
5.9 Reflexão sobre a Evolução da Prática Pedagógica 39
6. Participação dos alunos no processo de avaliação em Educação Física: perceção dos alunos sobre estratégias de avaliação centradas no aluno 42
6.1 Introdução 44
6.2 Metodologia 46
6.2.1 Tipo de estudo 46

6.2.2 Participantes 47
6.2.3 Instrumento de recolha de dados 47
6.2.4 Procedimentos de recolha 47
6.2.5 Tratamento e análise dos dados 48
6.2.6 Considerações éticas 48
6.3 Resultados 48
6.3.1 Participação, autonomia e função formativa da avaliação 49
6.3.2 Estratégias específicas, escolha e cooperação 51
6.3.3 Dificuldades e sugestões de melhoria 55
6.4 Discussão 57
6.5 Conclusões 59
6.6 Limitações do estudo 59
6.7 Referências Bibliográficas 61
7. Considerações Finais 63
8. Referências Bibliográficas 65
9. Anexos LXIX

Índice de tabelas

Tabela 1 – Perceções dos alunos sobre a participação no processo de avaliação (itens 1–10; N = 19) **44**
Tabela 2 – Perceções sobre as estratégias específicas por matéria e sobre o contributo global para a aprendizagem (itens 11–17; N = 19) **46**
Tabela 3 – Estratégia de avaliação preferida nas respostas abertas (N = 19) **49**
Tabela 4 – Aprendizagens percebidas com a participação ativa na avaliação (N = 19) **49**
Tabela 5 – Dificuldades sentidas nas estratégias de avaliação (N = 19) **50**
Tabela 6 – Sugestões de melhoria das estratégias (N = 19) **50**

Índice de anexos

Anexo I – Questionário: A participação dos alunos no processo de avaliação nas aulas de Educação Física ..... **LXIX**

Anexo II – Exemplo de plano/circuito elaborado pelos alunos..... **LXXV**

Anexo III – Exemplo de ficha com os valores dos testes FITescola..... **LXXVI**

Anexo IV – Planificação Anual e Conteúdos..... **LXXVII**

1. Introdução

O Estágio Profissional representa o culminar da formação inicial de professores, constituindo o momento em que os conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos adquiridos ao longo do percurso académico são mobilizados e aplicados em contexto real de ensino. Para além da oportunidade de mobilizar para a prática os conhecimentos desenvolvidos durante a formação, o estágio assume-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, reflexão e desenvolvimento profissional. A experiência em contexto real permite ao futuro professor articular o conhecimento teórico com a prática pedagógica, desenvolver competências profissionais e construir progressivamente a sua identidade docente através da interação com os alunos, da tomada de decisões e da reflexão sobre a própria intervenção (Shi et al., 2025).

No âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, o Estágio Profissional constitui uma componente fundamental da formação, proporcionando uma integração progressiva na realidade escolar e promovendo o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da profissão docente. Neste contexto, o professor estagiário é chamado a assumir responsabilidades ao nível do planeamento, da implementação e da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo simultaneamente uma postura crítica e reflexiva sobre a sua intervenção (Batista & Queirós, 2013; Batista, 2014).

A investigação recente continua a reconhecer a reflexão sobre a prática como uma dimensão central do desenvolvimento profissional docente. A análise sistemática das experiências de ensino permite ao professor relacionar os conhecimentos teóricos com as situações vividas, identificar aspetos suscetíveis de melhoria e fundamentar decisões pedagógicas futuras. Neste sentido, Zohrabi et al. (2024) verificaram que a reflexão individual e entre pares favorece a análise crítica da prática e contribui para o desenvolvimento profissional dos professores. De forma semelhante, Li et al. (2024) demonstraram que a articulação entre reflexão e feedback dialogado permite aos futuros docentes reajustar as suas decisões e desenvolver conhecimento pedagógico mais contextualizado e adaptado às situações concretas de ensino.

Ao longo do estágio, esta perspetiva revelou-se determinante para a evolução da minha prática pedagógica. Progressivamente, fui compreendendo que ensinar não significa apenas transmitir conhecimentos ou planear atividades, mas sobretudo criar condições para que os alunos participem ativamente na construção das suas aprendizagens. Assim, procurei desenvolver uma intervenção pedagógica centrada no aluno, promovendo a autonomia, a cooperação, a tomada de decisão e a reflexão sobre o próprio desempenho, reconhecendo cada aluno como agente ativo do processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, o presente relatório tem como objetivo apresentar e refletir criticamente sobre o percurso desenvolvido ao longo do Estágio Profissional, evidenciando as principais aprendizagens realizadas, os desafios encontrados e as estratégias implementadas na procura de uma intervenção pedagógica cada vez mais consciente e fundamentada. Mais do que descrever as atividades desenvolvidas, pretende-se analisar de que forma as diferentes experiências contribuíram para a construção da minha identidade profissional enquanto futuro professor de Educação Física.

Relativamente à sua estrutura, o relatório inicia-se com uma caracterização pessoal e do contexto escolar onde decorreu o estágio, seguindo-se a apresentação das conceções que sustentaram a minha intervenção pedagógica. Posteriormente, são analisadas as principais dimensões da prática docente, nomeadamente o planeamento do processo de ensino-aprendizagem, os modelos de ensino, a gestão da aula, a avaliação das aprendizagens e, por fim, uma reflexão sobre a evolução da prática pedagógica desenvolvida ao longo do estágio.

2. Caraterização Pessoal

O meu nome é Martim do Carmo Lourenço, tenho 22 anos e sou natural de Lagos, residindo atualmente em Portimão. O meu percurso pessoal, académico e desportivo tem sido marcado por experiências diversificadas que contribuíram de forma significativa para a construção da minha identidade, dos meus valores e da minha forma de estar, tanto a nível pessoal como profissional.

No que diz respeito ao meu percurso académico, iniciei a minha escolaridade na Escola EB1 Major David Neto. Posteriormente, frequentei a Escola EB2/3 José Buisel, tendo-me transferido, ainda nesse mesmo ano letivo, para a Escola EB2/3 Rio Arade, onde prossegui o meu percurso no ensino básico. O ensino secundário foi realizado na Escola Secundária Poeta António Aleixo, onde inicialmente ingressei no curso de Ciências Humanísticas. Contudo, ao longo deste percurso, senti necessidade de procurar uma área mais ajustada aos meus interesses e objetivos, o que me levou a transitar para o curso de Ciências Socioeconómicas, decisão que considero ter sido determinante para o meu desenvolvimento académico e pessoal. Concluído o ensino secundário, ingressei no ensino superior na Licenciatura em Ciências do Desporto, na Universidade de Évora, onde adquiri conhecimentos fundamentais nas áreas do desporto, da atividade física e da intervenção pedagógica. Atualmente, encontro-me a frequentar o Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, dando continuidade ao meu percurso académico com o objetivo de me qualificar enquanto futuro professor de Educação Física.

O desporto sempre ocupou um lugar central na minha vida. Desde muito novo iniciei a prática desportiva na natação, tendo posteriormente experimentado também o futebol. Apesar do entusiasmo inicial, percebi que estas modalidades não iam totalmente ao encontro das minhas aptidões e motivações, o que me levou a experimentar outra modalidade. Assim aos 10 anos, encontrei no andebol uma modalidade com a qual me identifiquei plenamente, iniciando um percurso que se prolonga até aos dias de hoje, mantendo ainda atualmente a sua prática regular. A prática do andebol revelou-se determinante no meu desenvolvimento, não só a nível desportivo, mas também a nível pessoal e social, permitindo-me adquirir valores fundamentais como a disciplina, o compromisso, o espírito de equipa, a responsabilidade e a resiliência. Ao longo deste percurso, destaco duas referências particularmente marcantes: dois treinadores. Ambos

acreditaram em mim, não apenas enquanto atleta, mas também enquanto pessoa, tendo desempenhado um papel fundamental no meu crescimento e na construção da minha identidade. A confiança, o apoio e os ensinamentos transmitidos por ambos foram decisivos para me tornar a pessoa que sou hoje, influenciando de forma significativa a minha forma de estar no desporto e na vida.

Ao longo do meu crescimento pessoal e académico, tive ainda referências importantes que marcaram o meu percurso. Destaco, em primeiro lugar, a minha mãe, docente de profissão, que sempre foi uma inspiração tanto a nível profissional como pessoal, pelo seu empenho, dedicação e compromisso com o ensino. Paralelamente, saliento também um professor de Educação Física que tive no 10.º e 11.º anos de escolaridade, que se destacou pela forma como estruturava as aulas e pela relação próxima, respeitosa e motivadora que estabelecia com os alunos, promovendo um clima positivo de aprendizagem. Esta experiência contribuiu para reforçar o meu interesse pela área da Educação Física e do Desporto.

Considero-me uma pessoa responsável, empenhada e determinada, com uma forte ligação ao desporto e à aprendizagem contínua, valorizando o trabalho em equipa, a cooperação e as relações interpessoais positivas. As experiências vividas ao longo do meu percurso académico, desportivo e pessoal foram fundamentais para a definição dos meus objetivos e para a forma como encaro os desafios, nomeadamente no contexto de estágio, onde procuro aplicar os conhecimentos adquiridos e continuar a evoluir enquanto futuro profissional.

3. Caraterização do Contexto Escolar

3.1 Agrupamento de escolas

A escola cooperante foi criada a quatro de julho de dois mil e doze, resultando da agregação da escola cooperante com o antigo Agrupamento de Escolas. Trata-se de um agrupamento vertical que assegura a oferta educativa desde a educação pré-escolar até ao décimo segundo ano de escolaridade. O agrupamento é constituído por cinco estabelecimentos de ensino, serve uma população escolar socialmente heterogénea, com uma percentagem significativa de alunos beneficiários de apoio social escolar e de alunos de origem estrangeira, o que reforça a necessidade de práticas educativas equitativas e inclusivas. Destaca-se ainda pela diversidade da sua oferta educativa e extracurricular, com projetos nas áreas artística, científica, cultural, desportiva, tecnológica e de cidadania, bem como pela forte aposta no trabalho colaborativo, nas bibliotecas escolares e nas parcerias com a comunidade.

A missão do agrupamento de escolas consiste em cumprir o seu dever de serviço público, proporcionando uma educação de qualidade orientada para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens. O agrupamento pretende formar pessoas autónomas, críticas e responsáveis, dotadas de competências pessoais, sociais, académicas e cívicas que lhes permitam integrar-se plenamente na sociedade e participar de forma ativa, informada e responsável na vida democrática, social, cultural e económica. Neste sentido, assume-se como uma escola solidária, inclusiva, intercultural e sustentável, promovendo a educação para a cidadania e para a qualificação, num quadro de valores humanistas assentes no respeito pela dignidade humana.

Por fim, o agrupamento orienta a sua ação educativa por um conjunto de valores fundamentais que estruturam a formação integral dos alunos. Destacam-se a responsabilidade e a integridade, associadas ao respeito por si próprio e pelos outros e à consciência das consequências das próprias ações; a excelência e a exigência, entendidas como a procura do rigor, do trabalho bem feito e da superação; a curiosidade, a reflexão e a inovação, essenciais ao desenvolvimento do pensamento crítico e criativo; a cidadania e a participação ativa na vida democrática e comunitária; e a liberdade, exercida de forma responsável, com base nos direitos humanos, na equidade, no respeito mútuo e na promoção do bem comum.

3.2 Escola Cooperante

A Escola Secundária Aurélia de Sousa, localizada na cidade do Porto, é uma instituição de ensino público com uma sólida tradição educativa e cultural. Dispõe de um conjunto de instalações adequadas ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, incluindo salas de aula, espaços laboratoriais, biblioteca escolar e diversos recursos pedagógicos de apoio. A qualidade e diversidade destes espaços contribuem para a criação de um ambiente educativo estruturado, equilibrado e propício ao sucesso escolar dos alunos.

A escola dispõe ainda de três espaços distintos destinados à realização das aulas de Educação Física, organizados segundo um sistema de rotação: o polidesportivo, o campo exterior e o ginásio. Esta organização, previamente definida, permitiu-me planear e gerir de forma mais eficaz a distribuição das modalidades ao longo do tempo, procurando selecionar o espaço mais adequado a cada conteúdo, de modo a potenciar as aprendizagens dos alunos.

No entanto, cada um destes espaços apresenta características e constrangimentos próprios que condicionaram a forma de lecionação das aulas, obrigando-me, em diversos momentos, a adaptar e a reformular os planos de aula e as estratégias de ensino inicialmente delineadas. Dos três espaços disponíveis, o espaço exterior foi aquele que apresentou maiores desafios, sobretudo devido às condições meteorológicas adversas. Apesar de ser o mais indicado para atividades que exigem maior espaço e para a realização de aulas ao ar livre, a sua utilização foi frequentemente condicionada pelas intempéries climáticas.

O polidesportivo revelou-se um espaço bastante adequado para a lecionação de modalidades como o andebol e o atletismo, por se tratar de um espaço coberto. Contudo, em dias de chuva intensa e vento, verificava-se a entrada de água pelas laterais, o que, por vezes, originava pequenas inundações, bem como a acumulação de ramos e folhas no espaço de prática, comprometendo temporariamente as condições de utilização.

Por sua vez, o ginásio, apesar de ser um espaço mais reduzido e com maiores limitações em termos de área disponível, mostrou-se particularmente adequado para a lecionação de modalidades com maior enfoque técnico, como a ginástica e o badminton.

Para além destes espaços, a escola dispõe ainda de duas salas de dimensões reduzidas que, embora não fossem ideais para a prática regular da disciplina, se revelaram fundamentais em situações excecionais. Estas salas foram utilizadas sobretudo em dias de chuva, quando a aula estava prevista para o espaço exterior, permitindo a realização de atividades de aptidão física e a aplicação dos testes do FitEscola.

De um modo geral, todos os espaços encontram-se devidamente equipados com o material necessário à prática das modalidades propostas, incluindo equipamentos desportivos adequados. A disponibilidade destes materiais revelou-se essencial para a prática de aulas diversificadas e ajustadas às necessidades dos alunos, possibilitando a implementação de diferentes estratégias pedagógicas e garantindo condições de segurança durante a prática das atividades.

O grupo disciplinar de Educação Física assumiu igualmente um papel relevante no meu processo de integração e desenvolvimento profissional ao longo do estágio. Desde o início, fui recebido de forma positiva pelos docentes, que demonstraram disponibilidade para esclarecer dúvidas, partilhar experiências e colaborar na resolução das situações que surgiram ao longo do ano letivo. Esta abertura contribui para que me integrado no funcionamento da escola e compreendesse melhor as dinâmicas associadas à organização do grupo.

Ao longo do ano letivo, foi possível observar um ambiente de colaboração entre os professores de Educação Física, nomeadamente na gestão e partilha dos espaços e materiais, na organização de atividades desportivas, como por exemplo o corta-mato do agrupamento, e na discussão de aspetos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem.

O contato com o grupo disciplinar permitiu-me ainda conhecer diferentes formas de planear, organizar e conduzir as aulas de Educação Física. Um dos exemplos mais marcantes ocorreu durante a observação de uma aula de ginástica, na qual o docente adotou uma abordagem distinta da organização mais convencional desta matéria. O pavilhão foi dividido em três espaços, sendo criado em cada um deles um circuito orientado para o desenvolvimento de diferentes elementos gímnicos através de tarefas inspiradas no parkour. Esta organização permitiu apresentar os conteúdos de forma mais dinâmica, desafiante e próxima dos interesses dos alunos, favorecendo simultaneamente

a variedade da prática, o envolvimento nas tarefas e a exploração de diferentes formas de movimento. A observação das práticas dos docentes e as conversas informais ao longo do estágio construíram oportunidades de aprendizagem, contribuindo para a reflexão sobre as minhas opções pedagógicas. Embora cada professor apresentasse uma forma particular de intervenção, foi possível reconhecer uma preocupação comum com o envolvimento dos alunos nas tarefas previstas e a segurança durante a prática.

De um modo geral, considero que o grupo de Educação Física apresentou uma dinâmica positiva, marcada pela cooperação, pela disponibilidade e pela partilha de conhecimentos. A integração neste contexto permitiu-me compreender que o trabalho docente não se desenvolve de forma isolada, sendo a colaboração entre os professores um elemento fundamental para responder aos desafios da escola e melhorar a qualidade do processo educativo.

4. Conceções e entendimentos acerca do ensino e da aprendizagem em Educação Física

4.1 A minha conceção de Educação Física

A Educação Física ocupa, na minha perspetiva, um lugar fundamental no currículo escolar, na medida em que proporciona aprendizagens que ultrapassam o domínio motor e contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos. Para além da aquisição de competências relacionadas com o movimento e com a prática desportiva, a disciplina pode favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, promovendo valores como a responsabilidade, a cooperação, o respeito e a participação. Neste sentido, a Educação Física deve ser entendida como uma área educativa capaz de proporcionar aprendizagens em diferentes domínios e não apenas como um espaço destinado à prática de atividade física.

Esta conceção aproxima-se de uma perspetiva de Educação Física orientada para a criação de experiências significativas. Mais do que garantir que os alunos executam corretamente determinados gestos técnicos, importa que compreendam o sentido das atividades, reconheçam a sua evolução e estabeleçam uma relação positiva com o movimento. De acordo com Beni et al. (2024), uma Educação Física significativa pressupõe que o professor utilize as experiências dos alunos como referência para

organizar o ensino e selecionar situações de aprendizagem relevantes para os participantes. Do mesmo modo, Fletcher et al. (2025) defendem que a criação de experiências com significado deve assumir uma posição central nas decisões pedagógicas dos professores de Educação Física.

Assim, entendo que a Educação Física deve proporcionar oportunidades para que todos os alunos participem, aprendam e desenvolvam uma perceção positiva das suas capacidades, independentemente do seu nível inicial de desempenho. Tal exige uma intervenção inclusiva, capaz de reconhecer a diversidade existente na turma e de criar condições para que cada aluno encontre desafios ajustados às suas possibilidades. A participação dos alunos com diferentes características depende, em grande medida, da capacidade do professor para adaptar as tarefas, os espaços, os recursos e as formas de acompanhamento às necessidades identificadas (Bertills & Björk, 2024).

A qualidade da Educação Física não deve, por isso, ser avaliada apenas pelo desempenho técnico alcançado, mas também pela capacidade de promover envolvimento, confiança, autonomia e vontade de manter uma relação ativa com o movimento. A utilização de modelos pedagógicos que atribuem responsabilidades aos alunos pode contribuir para o desenvolvimento de atitudes mais favoráveis perante a disciplina, aumentando o entusiasmo e o envolvimento nas aprendizagens (Zhang et al., 2024).

A minha conceção de Educação Física foi sendo construída a partir das experiências vividas enquanto aluno, praticante desportivo e professor estagiário. Ao longo deste percurso, fui compreendendo que ensinar não consiste apenas em transmitir conteúdos, mas em criar situações pedagógicas que permitam aos alunos atribuir significado às suas aprendizagens. É esta visão de uma Educação Física inclusiva, formativa e orientada para o desenvolvimento global dos alunos que pretendo assumir na minha prática profissional.

4.2 O professor enquanto agente de aprendizagem

O professor de Educação Física desempenha um papel central na criação das condições necessárias para que os alunos aprendam, participem e se desenvolvam. A sua função não se limita à transmissão de conteúdos ou à organização das tarefas, envolvendo também a capacidade de interpretar as características da turma, reconhecer as

necessidades individuais e tomar decisões pedagógicas ajustadas às situações que surgem durante o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Wittwer et al. (2025), a intervenção do professor exige não apenas conhecimento específico da matéria, mas também competências contextualizadas que lhe permitam analisar situações concretas de ensino e responder adequadamente às exigências da prática. Neste sentido, considero que o professor deve assumir-se como mediador da aprendizagem. Cabe-lhe definir objetivos claros, selecionar tarefas adequadas, orientar a prática e fornecer apoio aos alunos, sem lhes retirar a possibilidade de pensar, tomar decisões e assumir responsabilidades. O professor deve, por isso, criar oportunidades de aprendizagem que reconheçam os diferentes níveis de competência e proporcionem desafios ajustados às características dos alunos. Miao et al. (2024) verificaram que a perceção de variedade nas tarefas propostas pelo professor estava positivamente associada à motivação e ao envolvimento de alunos do ensino básico nas aulas de Educação Física. Estes resultados reforçam a importância de diversificar as propostas e adaptar a intervenção pedagógica à heterogeneidade da turma.

A relação estabelecida entre o professor e os alunos constitui igualmente uma dimensão essencial da intervenção pedagógica. Um clima de aula assente no respeito, no diálogo, na confiança e na valorização individual pode contribuir para que os alunos se sintam seguros para participar, experimentar e cometer erros. Kim et al. (2024) salientam que a forma como os professores de Educação Física orientam, apoiam, incentivam e fornecem feedback influencia os sentimentos, as atitudes e os comportamentos dos alunos relativamente às experiências vividas na disciplina. Deste modo, o professor não deve preocupar-se apenas com a organização e o controlo da aula, mas também com a qualidade das interações estabelecidas com os alunos.

O apoio proporcionado pelo professor pode ainda influenciar a motivação, a confiança e o envolvimento dos alunos. Su e Liu (2025) identificaram uma relação positiva entre o apoio do professor de Educação Física, a motivação para a aprendizagem, a autoeficácia e a participação desportiva dos estudantes. Embora o estudo destes autores tenha sido realizado com alunos do ensino superior, os resultados evidenciam a importância do professor enquanto fonte de apoio emocional, pedagógico e motivacional. Assim, considero que uma intervenção docente positiva deve incentivar os alunos,

reconhecer os seus progressos e ajudá-los a desenvolver confiança nas próprias capacidades.

Neste contexto, o feedback constitui um instrumento fundamental para orientar a aprendizagem. Mais do que indicar se uma execução está correta ou incorreta, o feedback deve ajudar os alunos a compreender aquilo que já conseguem realizar, os aspetos que necessitam de melhorar e as estratégias que poderão utilizar para progredir. A sua eficácia depende, por isso, da clareza, da oportunidade, da especificidade e da possibilidade de o aluno utilizar a informação recebida nas tarefas seguintes. Investigações recentes em Educação Física indicam que o feedback e o apoio à autonomia podem aumentar o interesse dos alunos pela disciplina e favorecer uma relação mais positiva com a aprendizagem (Sağın et al., 2025).

A intervenção do professor deve também respeitar a diversidade existente na turma. Ensinar de forma equitativa não significa propor exatamente as mesmas tarefas a todos os alunos, mas criar condições para que cada um possa participar e progredir a partir do seu nível inicial. A diferenciação pedagógica pode concretizar-se através da alteração do grau de dificuldade, da organização dos grupos, do tempo de prática, dos recursos utilizados ou dos critérios de sucesso. A investigação de Miao et al. (2024) ilustra que a disponibilização de experiências variadas e ajustadas pode favorecer a motivação e o envolvimento dos alunos, reforçando a necessidade de uma intervenção flexível e sensível às diferenças individuais.

Considero ainda que o professor deve assumir uma postura de aprendizagem permanente, analisando regularmente as suas decisões e os efeitos produzidos nos alunos. A reflexão crítica permite identificar dificuldades, questionar opções pedagógicas e introduzir reajustes fundamentados na intervenção. Philp-Clark e Grieshaber (2024) destacam a reflexão crítica como um processo que permite ao professor examinar profundamente a sua prática, confrontar as suas crenças com as decisões tomadas e procurar formas de melhorar a qualidade do ensino. Do mesmo modo, Zohrabi e Xodabande (2024) verificaram que a reflexão individual e entre pares pode favorecer a análise das experiências pedagógicas e contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

Deste modo, considero que a qualidade da intervenção do professor de Educação Física não depende exclusivamente do domínio dos conteúdos disciplinares. Resulta também da capacidade para observar, interpretar, comunicar, fornecer feedback, adaptar as tarefas, estabelecer relações pedagógicas positivas e refletir continuamente sobre a própria prática. É esta visão do professor enquanto orientador, mediador e profissional reflexivo que pretendo continuar a desenvolver ao longo do meu percurso profissional.

4.3 Uma aprendizagem centrada no aluno

Uma aprendizagem centrada no aluno pressupõe que este participe ativamente na construção das suas aprendizagens, em vez de assumir apenas o papel de recetor ou executante das decisões tomadas pelo professor. Esta perspetiva valoriza a autonomia, a tomada de decisão, a resolução de problemas, a cooperação e a reflexão sobre o próprio desempenho.

Contudo, colocar o aluno no centro do processo não significa diminuir a responsabilidade do professor. Pelo contrário, exige uma intervenção cuidadosamente planeada, na qual o docente cria condições para que os alunos possam escolher, experimentar, refletir e assumir responsabilidades de forma progressiva. O professor continua a definir os objetivos e a orientar o processo, mas procura envolver os alunos na compreensão das tarefas, dos critérios de sucesso e das estratégias necessárias para melhorar.

A utilização de modelos pedagógicos centrados numa participação mais ativa dos alunos pode contribuir para modificar a forma como estes percecionam a Educação Física. Flaat et al. (2025) verificaram que uma abordagem que combinava diferentes modelos pedagógicos ajudou os alunos a ultrapassar uma visão da disciplina exclusivamente associada ao desporto ou à realização de atividades, passando a reconhecê-la como um espaço de aprendizagem no qual também assumiam responsabilidades.

A cooperação constitui igualmente uma dimensão importante desta conceção de aprendizagem centrada no aluno. Quando os alunos trabalham em conjunto, discutem soluções, observam os colegas e partilham responsabilidades, podem desenvolver simultaneamente aprendizagens motoras, cognitivas, sociais e afetivas. A revisão sistemática de Zach et al. (2023) identificou benefícios associados à utilização da

aprendizagem cooperativa nas aulas de Educação Física. Mais recentemente, a meta-análise realizada por Boke et al. (2025) concluiu que as intervenções de aprendizagem cooperativa produzem efeitos positivos nos domínios físico, cognitivo, social e afetivo, quando comparadas com métodos de ensino mais tradicionais.

Uma abordagem centrada no aluno deve ainda reconhecer a diversidade existente na turma. Os alunos não apresentam os mesmos níveis de competência, interesses ou ritmos de aprendizagem, pelo que o ensino deve criar diferentes possibilidades de participação e progressão. A diferenciação das tarefas e a disponibilização de desafios ajustados podem promover a inclusão e favorecer a perceção de competência, sem diminuir a exigência das aprendizagens.

Ao longo do estágio, esta conceção orientou progressivamente a forma como passei a compreender o ensino. A participação dos alunos, a autonomia e a cooperação deixaram de representar apenas estratégias isoladas para se assumirem como princípios orientadores da minha intervenção pedagógica. Os exemplos concretos através dos quais procurei aplicar estes princípios serão apresentados posteriormente, na análise da prática desenvolvida.

5. Processo de Ensino-Aprendizagem

5.1 Caraterização da Turma Residente

A turma residente era constituída por 25 alunos do 8.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos. Destes, 7 eram do sexo masculino e 18 do sexo feminino. Uma das alunas não frequentava as aulas de Educação Física por se encontrar integrada no ensino articulado de dança, pelo que a participação regular nas aulas abrangia 24 alunos.

De um modo geral, a turma apresentava uma atitude favorável face à Educação Física, demonstrando disponibilidade para a realização das tarefas, abertura à introdução de novas atividades e níveis de empenho globalmente satisfatórios. O clima relacional era positivo e a proximidade estabelecida com os alunos favoreceu a participação. Contudo, tratava-se de uma turma com alguma agitação, sobretudo nos momentos de transição entre tarefas, nos quais surgiam frequentemente conversas paralelas. Esta característica exigiu um investimento progressivo na definição de rotinas, na clareza das instruções e na

organização antecipada dos grupos e do material, procurando reduzir tempos mortos e aumentar o tempo útil de prática.

A turma apresentava igualmente uma heterogeneidade assinalável ao nível motor e da aptidão física. A avaliação diagnóstica e os resultados dos testes FITescola evidenciaram desempenhos distintos, com necessidades mais evidentes em algumas capacidades, nomeadamente a resistência aeróbia e a força explosiva. Estas diferenças impediram que o planeamento fosse pensado para um aluno "médio" e levaram-me a recorrer, ao longo do ano, a tarefas com diferentes níveis de dificuldade, progressões distintas e formas de apoio ajustadas às necessidades observadas.

As próprias dinâmicas sociais da turma influenciaram as decisões pedagógicas. Em algumas matérias foi necessário constituir grupos de forma intencional, procurando equilibrar níveis de desempenho e favorecer a interação entre alunos que habitualmente trabalhavam menos em conjunto. Noutras situações, a possibilidade de escolha e a atribuição de responsabilidades revelaram-se estratégias úteis para aumentar o envolvimento. Assim, a caracterização da turma deixou de ser apenas uma descrição inicial e passou a constituir uma referência permanente para o planeamento, para a gestão da aula e para a seleção das estratégias de ensino e avaliação.

5.2 Planeamento Anual

O planeamento anual constituiu o primeiro momento em que tive de transformar as orientações curriculares em decisões concretas para o ano letivo. Numa fase inicial, este processo pareceu-me sobretudo uma tarefa de organização das diferentes matérias ao longo dos períodos. Contudo, rapidamente compreendi que planear um ano de Educação Física implica articular diferentes elementos: as Aprendizagens Essenciais, as orientações do grupo disciplinar, as características da turma, o número de aulas disponível e, inevitavelmente, as condições materiais e espaciais existentes na escola.

A organização das matérias foi condicionada pelo sistema de *roulement* dos espaços desportivos. A alternância entre o ginásio, o polidesportivo e o espaço exterior significava que nem todas as modalidades poderiam ser lecionadas em qualquer momento do ano. Assim, tornou-se necessário ajustar a sua distribuição às características dos espaços disponíveis. O ginásio mostrou-se particularmente adequado para matérias como

ginástica e Badminton, enquanto o polidesportivo permitiu desenvolver com maior facilidade o Andebol e o Atletismo. O espaço exterior oferecia outras possibilidades, embora a sua utilização estivesse mais dependente das condições climatéricas.

Esta realidade levou-me a compreender desde cedo que o planeamento anual não podia ser encarado como algo fechado. Ao longo do estágio, foram vários os momentos em que fatores externos obrigaram a alterar aquilo que estava inicialmente previsto. As condições meteorológicas constituíram um dos exemplos mais evidentes. Em determinadas semanas, a chuva impossibilitou a utilização dos espaços exteriores e chegou mesmo a condicionar o polidesportivo, obrigando a adaptação as tarefas, a reduzir deslocamentos e a encontrar alternativas que permitissem continuar a trabalhar os objetivos definidos. Esta experiência fez-me perceber que um bom planeamento deve prever diferentes possibilidades e não apenas um cenário ideal.

A Aptidão Física assumiu, neste contexto, uma característica distinta das restantes matérias, uma vez que foi trabalhada de forma transversal ao longo do ano. Os resultados obtidos através dos testes FITescola constituíram uma referência importante para orientar este trabalho. Mais do que realizar os testes como um momento isolado de avaliação, procurei utilizar a informação recolhida para identificar necessidades dos alunos da turma e ajustar posteriormente as propostas apresentadas aos alunos. Nas minhas reflexões, esta relação entre avaliação e planeamento tornou-se particularmente evidente quando identifiquei dificuldades ao nível da resistência aeróbia e da força explosiva e procurei integrar tarefas que incidissem sobre essas capacidades.

As decisões do planeamento anual foram também organizadas à luz dos três domínios das Aprendizagens Essenciais de Educação Física: Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos. No domínio das Atividades Físicas foram distribuídas, ao longo dos três períodos, as matérias de Andebol, Ginástica, Badminton, Atletismo, Dança e Judo. A Aptidão Física foi assumida de forma transversal, articulando os resultados do FITescola com tarefas de desenvolvimento das capacidades motoras. O domínio dos Conhecimentos foi integrado nas diferentes matérias e em momentos específicos de trabalho, incidindo, entre outros aspetos, na compreensão das capacidades físicas, das regras e princípios das modalidades, do fair play e das estratégias de melhoria do próprio desempenho. Esta articulação permitiu evitar uma leitura do planeamento centrada exclusivamente nas modalidades práticas.

Quadro 1

Síntese da distribuição das matérias e domínios ao longo do ano letivo

Período / dimensão	**Matérias / conteúdos**	**Finalidade predominante**
1.º período	Andebol e Ginástica	Aprendizagens técnico-táticas, cooperação, construção de sequências e critérios de êxito
2.º período	Badminton e Atletismo	Desenvolvimento técnico, diferenciação de níveis, tomada de decisão e participação ativa
3.º período	Dança e Judo	Autonomia, cooperação, apreciação entre pares, criatividade e valores associados às modalidades
Transversal aos três períodos	Aptidão Física	Acompanhamento através do FITescola, desenvolvimento das capacidades motoras e definição de estratégias de melhoria
Transversal / integrado	Conhecimentos	Capacidades físicas, regras e princípios das modalidades, fair play, reflexão e compreensão do próprio processo de aprendizagem

Com o decorrer do estágio, fui deixando de olhar para o planeamento anual apenas como uma distribuição de matérias e passei a entendê-lo como uma estrutura orientadora de todo o processo de ensino-aprendizagem. Apesar de definir antecipadamente uma direção, tinha necessariamente de permanecer aberto à evolução dos alunos e às circunstâncias que surgiam ao longo do ano. Esta compreensão foi importante para a minha evolução, uma vez que me permitiu abandonar progressivamente a preocupação de cumprir o planeado a qualquer custo e centrar-me mais naquilo que os alunos efetivamente necessitavam de aprender.

5.3 Planeamento das Unidades Didáticas

Se o planeamento anual permitiu estabelecer uma visão global do ano letivo, as Unidades Didáticas aproximaram essas decisões da realidade concreta de cada matéria. Foi neste nível de planeamento que procurei definir de forma mais específica aquilo que pretendia que os alunos aprendessem, a forma como os conteúdos seriam organizados e as estratégias que poderiam favorecer a sua progressão.

A elaboração das Unidades Didáticas partiu da articulação entre as orientações curriculares, as decisões do grupo disciplinar e o conhecimento progressivamente adquirido sobre a turma. Neste processo, a avaliação diagnóstica assumiu particular importância, pois permitiu perceber que os alunos não partiam todos do mesmo nível e que, consequentemente, uma progressão previamente idealizada poderia não responder da mesma forma às necessidades de todos. O planeamento tornou-se, assim, um processo de tomada de decisão sustentado na informação recolhida em contexto real.

Esta questão tornou-se particularmente clara ao longo da Unidade Didática de Badminton. Numa das aulas, propus uma sequência que envolvia vários gestos técnicos serviço, *clear*, amorti e *lob* e verifiquei que alguns alunos ainda não possuíam domínio suficiente para responder à complexidade da tarefa. Ao refletir posteriormente sobre essa aula, reconheci que a progressão tinha sido demasiado rápida para uma parte da turma e que teria sido mais adequado segmentar a tarefa, consolidando primeiro os diferentes gestos antes de os integrar numa sequência mais complexa. Este episódio ajudou-me a compreender que a Unidade Didática não deve determinar de forma rígida aquilo que acontece na aula; deve antes ser permanentemente confrontada com as respostas dos alunos.

O mesmo aconteceu na Ginástica, embora de forma diferente. A organização das aulas através de circuitos e estações permitiu trabalhar progressivamente elementos como os rolamentos, a roda e o apoio invertido. A introdução de pequenas sequências ajudou os alunos a estabelecer ligações entre os diferentes elementos e preparou gradualmente a construção da sequência final. Posteriormente, a organização dos alunos em grupos favoreceu também a cooperação e a ajuda entre pares, permitindo que aqueles que apresentavam maior facilidade apoiassem colegas com mais dificuldades. Esta

experiência reforçou em mim a importância de prever, na própria Unidade Didática, diferentes formas de organização e progressão das aprendizagens.

Outro aspeto que se foi tornando cada vez mais relevante foi a diferenciação pedagógica. Inicialmente, tendia a pensar a Unidade Didática a partir daquilo que a turma deveria realizar enquanto conjunto. Progressivamente, comecei a perceber que ensinar todos não significa necessariamente solicitar exatamente o mesmo a todos. A possibilidade de alterar a dificuldade de uma tarefa, organizar grupos de forma intencional ou fornecer apoios diferentes permitiu-me responder melhor à heterogeneidade encontrada.

Também procurei que as Unidades Didáticas não se limitassem ao desenvolvimento motor. A cooperação, a autonomia, a tomada de decisão e a reflexão foram sendo incorporadas de forma mais intencional. No Andebol, por exemplo, a utilização das **Cartas para Jogarmos Juntos** permitiu adaptar regras a dificuldades identificadas anteriormente e colocar os alunos perante decisões relacionadas com as necessidades da própria equipa. Esta estratégia mostrou-me que uma Unidade Didática pode ser construída de modo a desenvolver simultaneamente conhecimentos técnicos e táticos e competências cognitivas e sociais.

Desta forma, passei a compreender a Unidade Didática como um documento em permanente construção. Embora seja elaborada antes da intervenção, só adquire verdadeiro significado quando confrontada com aquilo que acontece nas aulas. A observação dos alunos, o feedback recebido, os resultados das avaliações e a reflexão posterior obrigaram-me frequentemente a reajustar tarefas, prolongar determinados conteúdos ou alterar a complexidade inicialmente prevista. Foi precisamente esta relação entre planear, aplicar, observar e reajustar que tornou o planeamento progressivamente mais útil para a minha intervenção.

5.4 Planeamento da Aula

O plano de aula representou o nível de planeamento mais próximo da intervenção pedagógica e, simultaneamente, aquele em que mais senti a distância entre aquilo que imaginava antes da aula e aquilo que efetivamente acontecia durante a sua realização. No início do estágio, sentia necessidade de preparar cada sessão de forma muito detalhada.

Ter todos os exercícios, tempos e organizações previamente definidos transmitia-me segurança numa fase em que ainda existiam muitas dúvidas relativamente à condução da turma.

As primeiras experiências mostraram-me, porém, que cumprir integralmente um plano não significa necessariamente realizar uma boa aula. Numa das primeiras sessões de 50 minutos, por exemplo, não consegui realizar todas as tarefas previstas porque o tempo passou mais rapidamente do que tinha antecipado. Essa situação levou-me a questionar a quantidade de exercícios que colocava no plano e, sobretudo, a necessidade de distinguir aquilo que era verdadeiramente essencial daquilo que poderia ser retirado sem comprometer os objetivos da aula.

Com o decorrer do estágio, comecei, por isso, a planear de forma mais seletiva. Em vez de procurar preencher todo o tempo disponível com tarefas diferentes, passei a privilegiar exercícios que estivessem diretamente relacionados com os objetivos definidos e a conceder mais tempo de prática quando verificava que os alunos necessitavam de consolidar determinada aprendizagem. Esta mudança tornou o plano de aula menos rígido e, simultaneamente, mais funcional.

A necessidade de adaptação tornou-se evidente em diversas situações. Numa aula inicialmente destinada à aprendizagem do Regadinho, a indisponibilidade de uma coluna de som tornou impossível concretizar aquilo que estava previsto. Perante essa situação, reorganizei a aula através de jogos lúdicos e de um circuito de aptidão física. Apesar de o plano original não ter sido cumprido, os alunos mantiveram-se envolvidos e foi possível continuar a desenvolver aprendizagens pertinentes. Este episódio foi particularmente importante porque me mostrou que adaptar o plano não representa necessariamente um insucesso; em determinadas situações, é precisamente essa capacidade de decisão que permite preservar a qualidade da aula.

Também as próprias respostas dos alunos passaram a influenciar cada vez mais as decisões tomadas durante a sessão. Quando uma tarefa se revelava demasiado fácil, demasiado difícil ou pouco motivadora, comecei a sentir-me mais confortável para introduzir alterações. Esta confiança não existia da mesma forma no início do estágio, momento em que estava muito mais preocupado em seguir aquilo que tinha escrito.

Progressivamente, passei a compreender o plano como um guião de intervenção e não como uma sequência obrigatória de acontecimentos.

O planeamento da aula obrigou-me igualmente a prestar maior atenção à gestão do tempo, às transições, à organização do espaço e às instruções. As minhas reflexões demonstram que os momentos entre exercícios foram, sobretudo numa fase inicial, uma das dificuldades mais persistentes. Quando demorava demasiado a reorganizar os alunos ou a explicar uma nova tarefa, surgiam conversas paralelas e diminuía o tempo disponível para a prática. Esta constatação levou-me a procurar instruções mais curtas, preparar previamente o material e antecipar a organização da atividade seguinte.

Ao mesmo tempo, fui compreendendo que o planeamento não deveria considerar apenas aquilo que eu iria fazer, mas sobretudo aquilo que pretendia que os alunos fizessem e aprendessem. Esta mudança teve impacto na definição dos critérios de êxito. Quanto mais claros eram os objetivos e os comportamentos que pretendia observar, mais fácil se tornava orientar o feedback e perceber se a tarefa estava efetivamente a produzir a aprendizagem desejada.

Em retrospetiva, a evolução do meu planeamento da aula acompanha também a evolução da minha identidade enquanto professor. No início, o plano funcionava sobretudo como uma fonte de segurança para mim; no final, passou a ser fundamentalmente uma ferramenta ao serviço da aprendizagem dos alunos. Continuou a existir preparação e intencionalidade, mas desenvolvi maior capacidade para decidir perante aquilo que acontecia, alterar aquilo que não estava a resultar e aceitar que, muitas vezes, uma boa aula não é aquela que corresponde exatamente ao que foi escrito, mas aquela em que o professor consegue utilizar o planeamento para responder adequadamente às necessidades dos alunos.

5.5 Modelos de Ensino

Ao longo do Estágio Profissional, a seleção dos modelos de ensino foi sendo ajustada aos objetivos definidos para cada Unidade Didática, às características da turma e ao momento em que os alunos se encontravam no processo de aprendizagem. Progressivamente, fui compreendendo que a diversidade de conteúdos e de alunos presente nas aulas de Educação Física dificilmente poderia ser respondida através da

utilização rígida de uma única forma de ensinar. Neste sentido, procurei recorrer a diferentes modelos, selecionando e ajustando as estratégias de acordo com aquilo que pretendia desenvolver e com as respostas que os alunos iam apresentando.

Esta forma de compreender o ensino aproxima-se da prática baseada em modelos, segundo a qual a seleção de um determinado modelo pedagógico deve estar relacionada com os objetivos de aprendizagem, com as características do contexto e com as necessidades dos alunos, não existindo necessariamente um modelo adequado a todas as situações (Casey & Kirk, 2021). Ao longo do estágio, os modelos que assumiram maior expressão na minha intervenção foram o Modelo de Instrução Direta (MID), o Ensino do Jogo para a Compreensão (TGfU) e a Aprendizagem Cooperativa.

A utilização destes modelos não ocorreu de forma completamente separada. Em vários momentos, uma intervenção inicialmente mais dirigida pelo professor evoluiu para situações em que os alunos assumiam maior autonomia e responsabilidade. Assim, fui percebendo que a centralidade atribuída ao professor ou ao aluno não deve ser entendida como uma oposição absoluta, mas como algo que pode variar em função das necessidades da aprendizagem. Houve momentos em que os alunos necessitaram de referências claras, demonstração e feedback direto e outros em que se tornou importante criar espaço para experimentarem, discutirem, tomarem decisões e construírem soluções em conjunto.

5.5.1 Modelo de Instrução Direta

O Modelo de Instrução Direta assumiu particular importância nos momentos iniciais de aprendizagem e nas situações em que os conteúdos exigiam uma intervenção mais estruturada. Este modelo atribui ao professor um papel central na organização do processo de ensino, nomeadamente na definição dos objetivos, apresentação e demonstração das tarefas, organização da prática e fornecimento de feedback, procurando orientar progressivamente os alunos para a aquisição das competências pretendidas (Metzler, 2017).

Numa fase inicial do estágio, a utilização deste modelo também esteve relacionada com a minha própria necessidade de estabelecer regras, criar rotinas e garantir um funcionamento organizado da aula. Nos primeiros contactos com a turma, sentia necessidade de controlar com maior detalhe aquilo que acontecia, procurando assegurar que os alunos compreendiam as tarefas e que as condições de segurança estavam

garantidas. Com o decorrer do ano, fui tornando a minha intervenção menos dependente desta estrutura, mas continuei a reconhecer a utilidade do MID em determinados momentos.

Esta necessidade de uma intervenção mais direta tornou-se evidente, por exemplo, na introdução do Badminton. Vários alunos demonstraram inicialmente dificuldades na forma como seguravam a raquete, apresentando uma pega demasiado fechada. Perante esta situação, foi necessário interromper algumas execuções, reforçar a demonstração e fornecer feedback individual sobre o posicionamento da mão e dos dedos. "Após estas correções, foi possível observar uma melhoria progressiva na execução da maioria dos alunos" (Reflexão Escrita da Vigésima Primeira semana, março de 2026).

Esta experiência ajudou-me a perceber que existem momentos em que dar maior autonomia aos alunos antes de existir uma referência técnica suficientemente consolidada pode dificultar a aprendizagem. Nestes casos, a demonstração e o feedback do professor constituem importantes pontos de referência, permitindo posteriormente que os alunos pratiquem com maior independência.

Contudo, também fui compreendendo que utilizar uma intervenção direta não significa simplesmente transmitir grandes quantidades de informação. A qualidade e a simplicidade da instrução revelaram-se aspetos essenciais. Durante outra aula de Badminton, propus uma tarefa que conjugava o controlo do volante, uma resposta a um estímulo sonoro e a interação com colegas. "A dificuldade demonstrada pelos alunos levou-me a reconhecer que tinha introduzido demasiados elementos em simultâneo e que deveria ter apresentado a tarefa de forma mais gradual, recorrendo a uma demonstração prática e verificando previamente a sua compreensão" (Reflexão Escrita da Vigésima Segunda semana, março de 2026).

Este episódio relaciona-se com uma dificuldade que já tinha identificado numa fase anterior do estágio. Nas primeiras semanas, percebi que, por vezes, partia do princípio de que os alunos tinham compreendido aquilo que explicava, sem confirmar efetivamente essa compreensão. A partir daí, procurei utilizar uma linguagem mais simples, demonstrações e algumas questões de verificação antes do início das tarefas.

Na Dança, esta necessidade voltou a tornar-se evidente. Durante a aprendizagem do Sariquite, vários alunos demonstraram dificuldades na coordenação dos movimentos, na memorização dos passos e na sincronização com o ritmo e com os colegas. “Apesar de ter procurado trabalhar alguns movimentos isoladamente, reconheci posteriormente que deveria ter dedicado mais tempo à sua consolidação, dividindo a dança em partes menores e recorrendo com maior frequência à demonstração e ao feedback corretivo” (Reflexão Escrita da Vigésima Sexta semana, maio de 2026).

“Esta reflexão permitiu-me compreender a importância de adaptar o ritmo da aula às necessidades da turma e de dedicar mais tempo à consolidação dos conteúdos antes de avançar para a sequência completa da dança.” (Reflexão Escrita da Vigésima Sexta semana, maio de 2026).

Também na Ginástica senti a importância de estruturar progressivamente a aprendizagem. A organização inicial através de diferentes estações permitiu trabalhar separadamente elementos como os rolamentos, a roda e o apoio invertido, antes de os alunos avançarem para combinações mais complexas. “A integração posterior destes elementos em pequenas sequências possibilitou uma passagem gradual da execução isolada para uma utilização mais articulada das habilidades”. **(**Reflexão Escrita da Nona semana, novembro de 2025)

Deste modo, o MID revelou-se particularmente relevante na introdução de novos conteúdos, na correção de aspetos técnicos e na criação de referências iniciais para os alunos. Contudo, a experiência também me mostrou que uma intervenção excessivamente centrada no professor pode limitar as oportunidades de os alunos explorarem, tomarem decisões e assumirem responsabilidade. Por esse motivo, procurei que a orientação direta fosse utilizada sobretudo quando necessária, transferindo progressivamente maior responsabilidade para os alunos à medida que estes demonstravam condições para a assumir.

5.5.2 Ensino do Jogo para a Compreensão (TGfU)

No ensino do Andebol, o Teaching Games for Understanding (TGfU) assumiu uma importância particular. O modelo surgiu como alternativa às abordagens tradicionais centradas predominantemente na aprendizagem isolada dos gestos técnicos, defendendo que o aluno deve compreender o jogo e os seus problemas antes de procurar respostas

técnicas descontextualizadas (Bunker & Thorpe, 1982). Posteriormente, Kirk e MacPhail (2002) reforçaram esta conceção, valorizando a aprendizagem situada, a compreensão tática e a tomada de decisão em contextos próximos do jogo.

Ao longo da Unidade Didática de Andebol, procurei, por isso, que a aprendizagem dos conteúdos técnicos estivesse frequentemente associada à resolução de problemas decorrentes do próprio jogo. Em vez de centrar toda a intervenção na repetição isolada do passe, da receção ou do remate, foram utilizadas situações reduzidas nas quais os alunos tinham de interpretar aquilo que acontecia e selecionar a ação mais adequada.

Um exemplo ocorreu no trabalho da superioridade numérica. Foram propostas situações em que os alunos tinham de reconhecer os espaços disponíveis, utilizar corretamente a largura e a profundidade do jogo e decidir quando passar, progredir ou finalizar. "A intenção era aproximar a aprendizagem das situações que posteriormente encontrariam no jogo e na própria avaliação, colocando a tomada de decisão no centro da tarefa" (Reflexão Escrita da Quarta semana, outubro de 2025).

Um dos momentos que melhor representou esta conceção foi, contudo, a utilização das Cartas para Jogarmos Juntos. As cartas continham adaptações das regras criadas a partir de problemas que tinham sido observados em aulas anteriores. Em vez de ser exclusivamente o professor a decidir a regra a utilizar, as equipas analisavam as possibilidades existentes e selecionavam aquelas que consideravam mais adequadas às características dos seus elementos.

Esta tarefa colocou os alunos perante um processo de decisão mais complexo. Para escolherem as cartas, tiveram de analisar as capacidades e dificuldades dos colegas, discutir diferentes possibilidades e antecipar os efeitos das regras na dinâmica do jogo. Durante a sua aplicação, foram igualmente obrigados a refletir sobre a ocupação dos espaços, a criação de superioridades, a circulação da bola e a decisão entre passar, rematar ou conservar a posse. "Desta forma, o exercício promoveu não só o desenvolvimento tático, mas também um elevado envolvimento cognitivo" (Reflexão Escrita da Sexta semana, novembro de 2025).

Esta situação foi particularmente importante para a evolução da minha própria conceção do ensino dos jogos desportivos coletivos. Passei a compreender de forma mais

evidente que ensinar um aluno a jogar não significa apenas ensinar-lhe a executar corretamente determinados gestos. Um aluno pode saber executar um passe tecnicamente correto e, ainda assim, não compreender quando o deve utilizar. Neste sentido, a aprendizagem deve permitir estabelecer uma relação entre o que fazer, quando fazer e porquê fazê-lo, princípios coerentes com o TGfU (Kirk & MacPhail, 2002).

Também fui percebendo que a utilização de uma abordagem centrada na descoberta e na tomada de decisão exige uma intervenção pedagógica cuidada. Durante uma aula observada pela professora orientadora, reconheci que, em alguns momentos, permiti que o jogo prosseguisse demasiado tempo sem intervir. Como consequência, alguns alunos continuaram a repetir decisões incorretas, acreditando que estavam a realizar a tarefa adequadamente. "Esta situação fez-me perceber que proporcionar autonomia não significa deixar os alunos entregues a si próprios" (Reflexão Escrita da Sétima semana, novembro de 2025).

A partir desta experiência, procurei encontrar um maior equilíbrio entre observação e intervenção, recorrendo ao questionamento para ajudar os alunos a pensar sobre aquilo que estava a acontecer. Em vez de indicar imediatamente a resposta, tornou-se importante colocar questões que os levassem a identificar o problema e procurar uma solução. O meu papel passou, assim, a ser menos o de fornecer permanentemente respostas e mais o de criar condições para que os alunos compreendessem aquilo que acontecia no jogo.

Esta evolução encontra-se próxima daquilo que Dyson, Griffin e Hastie (2004) identificam nos modelos centrados no aluno, nos quais a tomada de decisão, a interação social e a compreensão cognitiva assumem particular relevância. Assim, considero que a utilização do TGfU contribuiu não só para a aprendizagem do Andebol, mas também para alterar a minha forma de pensar o ensino dos jogos, valorizando progressivamente a compreensão e a capacidade de decidir em contexto.

5.5.3 Aprendizagem Cooperativa

A Aprendizagem Cooperativa constituiu outro dos modelos que mais marcou a minha intervenção ao longo do estágio. Este modelo assenta na aprendizagem através da interação entre os alunos, procurando que estes trabalhem conjuntamente para alcançar objetivos comuns, sem que a responsabilidade individual desapareça no interior do grupo.

Johnson e Johnson (2009) destacam elementos como a interdependência positiva, a responsabilidade individual, a interação entre os participantes e o desenvolvimento de competências interpessoais como fundamentais para uma verdadeira aprendizagem cooperativa.

A opção por este modelo esteve diretamente relacionada com a conceção de uma aprendizagem progressivamente mais centrada no aluno. Pretendi que os alunos não fossem apenas executantes das tarefas propostas, mas que assumissem responsabilidades, ajudassem os colegas, discutissem soluções e participassem ativamente na construção das aprendizagens. Esta abordagem apresenta particular interesse na Educação Física, uma vez que pode contribuir simultaneamente para aprendizagens nos domínios físico, cognitivo e social (Casey & Goodyear, 2015).

Na Ginástica, a organização dos alunos em grupos permitiu-me observar de forma bastante evidente algumas destas potencialidades. Os grupos foram constituídos tendo em consideração o nível de desempenho, as relações entre os alunos e a sua capacidade de colaboração. Ao longo das aulas, os alunos demonstraram disponibilidade para apoiar os colegas, sendo possível observar situações em que aqueles com maior domínio de determinados elementos auxiliavam os alunos com mais dificuldades. "Esta cooperação contribuiu não apenas para a melhoria técnica, mas também para o aumento da confiança de alguns alunos" (Reflexão Escrita da Décima semana, dezembro de 2025).

No Badminton, uma situação aparentemente simples também me permitiu perceber a necessidade de ensinar os próprios alunos a cooperar. Numa tarefa realizada em pares, o objetivo consistia em manter o volante em jogo durante o maior tempo possível. Contudo, alguns alunos começaram por encarar a atividade como uma competição. Foi necessário recordar que o sucesso não dependia de vencer o colega, mas de colaborarem para prolongar a sequência de batimentos. "Após esta intervenção, verificou-se uma maior preocupação em facilitar a ação do parceiro" (Reflexão Escrita da Vigésima Primeira semana, março de 2026).

Este episódio ajudou-me a perceber que a cooperação não surge automaticamente pelo simples facto de colocar dois ou mais alunos a trabalhar juntos. É necessário que exista um objetivo comum suficientemente claro e que os alunos percebam que o sucesso da tarefa depende do contributo dos diferentes elementos. Esta ideia constitui um dos

aspetos fundamentais da interdependência positiva proposta por Johnson e Johnson (2009).

As Cartas para Jogarmos Juntos constituíram igualmente uma situação de aprendizagem cooperativa. Para selecionarem as adaptações mais adequadas, os alunos tiveram de dialogar, analisar as necessidades dos colegas e chegar a uma decisão coletiva. "O objetivo deixou de estar centrado apenas na ação individual e passou a depender da capacidade de a equipa organizar o seu funcionamento de maneira a envolver todos os seus elementos" (Reflexão Escrita da Sexta semana, novembro de 2025).

Na Aptidão Física, procurei aprofundar esta transferência de responsabilidade para os alunos. Numa das tarefas, foram desafiados a construir o seu próprio circuito de aptidão física. A construção obrigou os grupos a selecionar exercícios, discutir diferentes opções e assumir responsabilidade pelo trabalho apresentado. "Comparativamente a aulas anteriores, senti um envolvimento bastante superior, tendo os alunos participado mais ativamente na construção daquilo que posteriormente iriam realizar" (Reflexão Escrita da Vigésima Quinta semana, abril de 2026). Um exemplo original deste trabalho deverá integrar os anexos do relatório, permitindo documentar de forma concreta o produto elaborado pelos alunos.

Esta experiência foi importante porque me permitiu perceber que a autonomia e a cooperação podem ser trabalhadas de forma articulada. Ao deixar de apresentar todas as decisões previamente tomadas, criei espaço para que os alunos discutissem, justificassem e construíssem soluções. O professor continuou a acompanhar o processo, mas deixou de concentrar em si todas as decisões.

Também na Dança os grupos assumiram progressivamente maior autonomia na preparação das suas apresentações. Os alunos demonstraram criatividade e capacidade de cooperação, mas esta situação colocou-me perante uma dificuldade diferente: perceber qual deveria ser o meu nível de intervenção. "Em alguns momentos, senti que poderia ter acompanhado mais de perto os grupos e fornecido feedback com maior frequência, sem retirar a autonomia que pretendia promover" **(**Reflexão Escrita da Vigésima Sétima semana, maio de 2026).

Esta reflexão mostrou-me novamente que um ensino centrado no aluno não reduz a importância do professor. Pelo contrário, obriga-o a observar com maior atenção aquilo que acontece nos grupos e a decidir quando deve intervir. A sua função passa por estruturar as condições de aprendizagem, acompanhar as interações, fornecer apoio quando necessário e assegurar que todos os alunos têm oportunidades reais de participar.

Ao longo do estágio, fui também compreendendo que uma verdadeira aprendizagem cooperativa exige mais do que a utilização frequente de trabalho de grupo. Dyson et al. (2004) salientam precisamente que modelos como a Aprendizagem Cooperativa procuram promover aprendizagem ativa através da interação social, da tomada de decisão e da construção partilhada do conhecimento. Neste sentido, procurei que as tarefas cooperativas apresentassem progressivamente um propósito comum e implicassem responsabilidade dos diferentes elementos.

Em retrospetiva, considero que a Aprendizagem Cooperativa teve um papel importante na evolução da minha prática pedagógica. A possibilidade de transferir progressivamente responsabilidades para os alunos permitiu desenvolver não apenas aprendizagens motoras, mas também competências como a comunicação, o respeito, a responsabilidade, a autonomia e a capacidade de trabalhar com os outros. Simultaneamente, obrigou-me a abandonar parcialmente uma visão na qual o professor necessitava de controlar permanentemente todas as decisões da aula.

A utilização da Aprendizagem Cooperativa não se restringiu, portanto, à formação de grupos. Procurei associar cada situação a um objetivo comum, a responsabilidades concretas e a instrumentos que orientassem a interação dos alunos. O Quadro 2 sintetiza alguns dos exemplos mais significativos e evidencia a forma como o modelo foi concretizado em diferentes matérias.

Quadro 2

Exemplos de estratégias e instrumentos de Aprendizagem Cooperativa utilizados no estágio

Matéria	Estratégia / instrumento	Responsabilidade dos alunos	Finalidade pedagógica
Andebol	Cartas para Jogarmos Juntos	Analisar dificuldades da equipa e selecionar adaptações às regras	Cooperação, tomada de decisão e inclusão de todos no jogo
Ginástica	Circuitos e ajuda entre pares	Observar, apoiar e corrigir colegas em diferentes elementos	Aprendizagem técnica, confiança e responsabilidade individual
Dança	Grelha de apreciação entre pares	Identificar um aspeto positivo e um aspeto a melhorar nas apresentações	Compreensão dos critérios e feedback construtivo
Aptidão Física	Construção de circuitos pelos grupos	Selecionar exercícios, organizar a tarefa e justificar opções	Autonomia, responsabilidade e aplicação dos conhecimentos
Judo	Planeamento de um exercício em grupo	Definir organização, objetivo, pontuação e forma de realização	Cooperação, criatividade e compreensão da modalidade

5.6 Gestão da Aula e Instrução Pedagógica

A gestão da aula e a qualidade da instrução constituíram duas das competências em que senti uma evolução mais evidente ao longo do estágio. Numa fase inicial, grande parte da minha atenção centrava-se na organização da sessão, na gestão do tempo e no cumprimento do planeamento. Com a experiência adquirida, estas preocupações foram dando lugar a uma intervenção mais consciente, permitindo-me dedicar maior atenção à forma como os alunos compreendiam as tarefas e à necessidade de adaptar a comunicação ao que observava durante a prática.

Desde as primeiras aulas procurei estabelecer regras e rotinas para a distribuição do material, a constituição dos grupos e as transições entre tarefas. Este trabalho foi particularmente importante numa turma em que os momentos de transição tendiam a prolongar-se e a favorecer conversas paralelas. Progressivamente, passei a antecipar melhor a organização do exercício seguinte, a preparar o material antes da mudança de

tarefa e a utilizar instruções mais breves, procurando reduzir tempos mortos e aumentar o tempo efetivo de prática.

A comunicação assumiu, por isso, um papel central na condução das aulas. Procurei transmitir instruções claras e objetivas, recorrendo a palavras-chave e à demonstração sempre que a natureza da tarefa o justificava. Em vários momentos, a demonstração realizada por mim ou por um aluno permitiu tornar a explicação mais concreta e reduzir dúvidas antes do início da prática. A experiência mostrou-me igualmente que uma instrução completa não é necessariamente uma instrução longa; em muitas situações, mensagens mais curtas, seguidas de observação e feedback, revelaram-se mais eficazes.

O feedback pedagógico foi outro elemento determinante da minha evolução. Numa fase inicial, tendia a fornecer feedback de forma mais geral e dirigido ao grupo. Com o decorrer do estágio, fui procurando torná-lo mais específico, oportuno e ajustado às dificuldades individuais. Para além da correção técnica, procurei reforçar comportamentos relacionados com o empenho, a cooperação, a autonomia e o respeito pelos colegas, utilizando o feedback não apenas para corrigir, mas também para orientar a progressão dos alunos.

O questionamento foi sendo progressivamente integrado como estratégia de instrução, sobretudo nas situações de jogo. Em vez de fornecer imediatamente a solução, comecei a recorrer a perguntas que levassem os alunos a observar o espaço, interpretar o comportamento dos colegas e justificar as decisões tomadas. Esta mudança foi particularmente importante no Andebol e aproximou a minha intervenção de uma lógica de Ensino do Jogo para a Compreensão, na qual compreender o problema apresentado pelo jogo se tornou tão relevante como executar corretamente o gesto técnico.

A gestão da disciplina procurou manter-se sustentada numa relação de respeito e proximidade. O objetivo não foi eliminar o erro ou controlar permanentemente cada comportamento, mas criar um clima em que os alunos percebessem as regras, assumissem responsabilidades e pudessem aprender com os próprios erros. Em retrospetiva, considero que a evolução nesta dimensão resultou sobretudo da reflexão contínua sobre a prática e da capacidade de transformar dificuldades concretas em alterações às rotinas e à forma de comunicar.

5.7 Avaliação das Aprendizagens

A avaliação assumiu um papel central ao longo do estágio pedagógico, sendo progressivamente entendida como um processo contínuo de recolha e utilização de informação para orientar o ensino e apoiar a aprendizagem. Para além da dimensão classificativa, procurei que os momentos avaliativos ajudassem os alunos a compreender a sua evolução, identificar aspetos a melhorar e participar de forma mais consciente no próprio processo de aprendizagem.

Esta perspetiva levou-me a integrar estratégias de autoavaliação, heteroavaliação, escolha de níveis de dificuldade, reflexão sobre resultados e participação na construção de tarefas. No Andebol, as Cartas para Jogarmos Juntos permitiram que as equipas refletissem sobre dificuldades e selecionassem adaptações capazes de favorecer o jogo coletivo. Na Ginástica, os alunos construíram sequências com elementos obrigatórios e opções ajustadas às suas capacidades, sendo também promovidos momentos de observação e apreciação entre pares.

No Atletismo, a diferenciação das tarefas permitiu disponibilizar níveis de dificuldade distintos, responsabilizando cada aluno pela escolha de desafios adequados ao seu desempenho. Na Dança, a apreciação entre pares foi apoiada por critérios previamente definidos, levando os grupos a identificar aspetos positivos e aspetos a melhorar nas apresentações. No Judo, os alunos participaram na criação de exercícios em grupo, definindo a sua organização, objetivos e forma de pontuação, o que permitiu articular avaliação, criatividade e compreensão da modalidade.

Na Aptidão Física, a avaliação foi desenvolvida ao longo do ano em articulação com os testes FITescola. Os resultados iniciais foram utilizados para identificar pontos fortes e aspetos a melhorar, sendo posteriormente relacionados com a construção de circuitos e estratégias de desenvolvimento das capacidades físicas. Nas aulas de Conhecimentos procurei igualmente recorrer a metodologias ativas, solicitando aos alunos que selecionassem ou construíssem exercícios associados a determinadas capacidades motoras e justificassem as suas opções perante a turma.

A experiência de avaliar em contexto real também evidenciou dificuldades. Numa das avaliações de Andebol, reconheci que o tempo disponível tinha sido insuficiente para observar todos os critérios com a regularidade necessária e que acompanhar vários alunos

em simultâneo dificultava uma análise equilibrada. Esta situação levou-me a refletir sobre a necessidade de planear melhor o tempo de observação, reduzir o número de comportamentos observados em cada momento e recorrer, sempre que possível, a organizações que facilitassem uma observação mais sistemática.

"Para futuras avaliações, considero essencial planear melhor a distribuição do tempo e, se possível, recorrer a estratégias que facilitem uma observação mais eficaz." (Reflexão Escrita da Quarta semana, outubro de 2025).

Em retrospetiva, considero que o envolvimento dos alunos no processo de avaliação constituiu um dos aspetos mais enriquecedores da minha prática. A possibilidade de refletirem sobre o próprio desempenho, observarem os colegas, tomarem decisões e compreenderem os critérios permitiu aproximar a avaliação da aprendizagem, reforçando a autonomia, a responsabilidade e a capacidade crítica. Esta experiência esteve diretamente relacionada com o estudo desenvolvido no presente relatório, no qual procurei compreender como os próprios alunos percecionaram estas estratégias.

5.8 Participação para além da aula

Ao longo do Estágio Profissional, fui compreendendo que a intervenção do professor não se limita às aulas que constam no horário letivo. A escola constitui um espaço educativo muito mais amplo, no qual as aprendizagens podem ocorrer em diferentes contextos, através do Desporto Escolar, de visitas de estudo, de atividades culturais, de iniciativas desportivas ou de experiências desenvolvidas fora do espaço escolar.

A participação nestas atividades permitiu-me observar os alunos em contextos diferentes daqueles que habitualmente encontrava nas aulas de Educação Física. Fora da estrutura formal da aula, as relações estabeleciam-se de outra forma, surgiam novas responsabilidades e tornavam-se visíveis características dos alunos que nem sempre eram percetíveis durante a prática letiva. Paralelamente, estas experiências permitiram-me compreender melhor a dimensão organizativa e educativa associada à profissão docente.

Ao longo do ano, participei em diferentes iniciativas, entre as quais o Desporto Escolar, o corta-mato, o MegaSprint, a ida ao Teatro Nacional São João, a caminhada na Levada de Vilarinho e a visita de estudo a Vila do Conde, que integrou atividades no

Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental (CMIA), a visita à Nau Quinhentista e a prática de canoagem. Apesar das diferenças existentes entre estas experiências, todas contribuíram para ampliar a minha compreensão acerca do papel da escola na formação integral dos alunos e do professor enquanto elemento ativo dessa formação.

5.8.1 Corta-Mato Escolar e Regional

A participação no corta-mato constituiu uma das experiências que me permitiu compreender de forma mais clara a dimensão organizativa associada às atividades desportivas escolares. Antes da realização do evento, o trabalho desenvolvido em contexto de estágio já tinha permitido acompanhar parte da sua preparação, percebendo que uma atividade desta natureza exige organização antecipada, distribuição de tarefas e colaboração entre os diferentes intervenientes.

No contexto do corta-mato escolar, desempenhei funções na zona de chegada, colaborando no registo dos alunos de acordo com a respetiva ordem de classificação. Esta tarefa, apesar de afastada da intervenção pedagógica habitual em aula, mostrou-me a importância do trabalho realizado nos bastidores de um evento. Para que a atividade decorra de forma organizada e segura, é necessário que cada elemento conheça as suas responsabilidades e que exista uma articulação eficaz entre professores, alunos e restantes colaboradores. A participação dos alunos voluntários também me chamou particularmente a atenção, pela responsabilidade e disponibilidade demonstradas na organização do evento.

Posteriormente, no dia 19 de fevereiro, tive oportunidade de participar no corta-mato regional, integrado no Desporto Escolar. Esta experiência permitiu-me observar a atividade numa dimensão diferente, reunindo alunos e professores de várias escolas. Mais do que a componente competitiva, destacou-se o ambiente de convivência e partilha criado em torno do evento. “O espírito de equipa, a superação pessoal, o respeito pelos participantes e o contacto entre diferentes comunidades escolares mostraram-me o potencial educativo destas iniciativas” (Reflexão Escrita da Décima Nona semana, fevereiro de 2026).

Do ponto de vista profissional, esta participação teve igualmente um significado importante. O contacto com outros professores permitiu-me observar diferentes formas de acompanhar os alunos e organizar situações competitivas, bem como trocar

experiências e perspetivas relativamente à intervenção em Educação Física. Percebi, assim, que estes momentos constituem também oportunidades de aprendizagem para o professor, proporcionando contacto com práticas diferentes daquelas que existem no seu contexto habitual.

Esta experiência levou-me ainda a refletir sobre o lugar da competição na Educação Física. Quando adequadamente orientada, a competição não necessita de estar exclusivamente associada ao resultado. Pode constituir uma oportunidade para os alunos aprenderem a lidar com o sucesso e com o insucesso, superarem dificuldades, respeitarem adversários e reconhecerem o valor do esforço individual e coletivo.

Em retrospetiva, considero que a participação nos diferentes momentos do corta-mato me permitiu compreender que uma atividade escolar desta dimensão exige muito mais do que aquilo que acontece durante a própria prova. Existe todo um processo de preparação, acompanhamento e organização que depende do trabalho conjunto dos professores e que integra igualmente as responsabilidades da profissão docente.

5.8.2 MegaSprint

O MegaSprint constituiu outra das experiências relacionadas com o Desporto Escolar que marcou o meu percurso de estágio. O processo não começou no momento da deslocação à FADEUP, mas anteriormente, através da realização de uma fase de apuramento em contexto escolar. Os alunos tiveram oportunidade de vivenciar situações de velocidade e de compreender progressivamente a organização de uma competição, culminando na seleção dos representantes para a fase seguinte.

Posteriormente, participei na fase de apuramento do agrupamento, realizada nas instalações da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O evento encontrava-se organizado através de diferentes estações, incluindo corrida de velocidade de 40 metros, lançamento do vortex, salto em comprimento e salto em altura. “Em cada espaço existiam estudantes responsáveis pela dinamização e acompanhamento das atividades, enquanto cada professor acompanhava um grupo específico de participantes” **(**Reflexão Escrita da Vigésima semana, fevereiro de 2026**)**.

A realização das provas num espaço especificamente preparado para a prática do Atletismo revelou-se particularmente significativa. Algumas experiências, como a

realização do salto em comprimento numa caixa de saltos regulamentar, proporcionaram aos alunos um contacto com a modalidade mais próximo daquele que existe no contexto formal do Atletismo. Esta possibilidade permitiu complementar aquilo que tinha sido trabalhado nas aulas e atribuir maior significado às aprendizagens desenvolvidas anteriormente.

A própria deslocação à FADEUP constituiu uma oportunidade educativa. A utilização do metro permitiu trabalhar aspetos relacionados com a mobilidade, a utilização responsável dos transportes públicos e a autonomia dos alunos. Esta experiência fez-me perceber que uma atividade escolar não necessita de ter apenas um objetivo. O próprio percurso até ao local pode ser aproveitado pedagogicamente para desenvolver comportamentos e competências que ultrapassam o domínio estritamente desportivo.

Destaco igualmente a importância da aproximação entre a escola e a universidade. Para os alunos, entrar na FADEUP, utilizar as suas instalações e contactar com estudantes universitários representou uma realidade diferente daquela que vivem diariamente. Enquanto professor estagiário e estudante da própria instituição, esta ligação teve para mim um significado particular, permitindo acompanhar os alunos num espaço que fazia simultaneamente parte do meu próprio percurso académico.

O MegaSprint mostrou-me, assim, que experiências competitivas podem assumir uma dimensão educativa ampla quando são devidamente enquadradas. Para além das aprendizagens relacionadas com o Atletismo, proporcionaram contacto com novos espaços, interação com outros alunos e docentes, experiências de autonomia e uma compreensão mais concreta das características formais da modalidade.

5.8.3 Teatro Nacional São João

Uma das experiências mais distintas daquelas habitualmente associadas à Educação Física foi a participação na deslocação ao Teatro Nacional São João, onde os alunos do 8.º ano assistiram ao espetáculo *Falsas Histórias Verdadeiras: Uma Pina Colagem*. Esta atividade permitiu-me compreender de forma muito evidente que a formação dos alunos não deve ser compartimentada exclusivamente por disciplinas e que o professor pode contribuir para o seu desenvolvimento mesmo em experiências que não estejam diretamente relacionadas com a sua área de ensino.

A deslocação até ao teatro foi realizada a pé e foram utilizados percursos diferentes na ida e no regresso. Esta decisão permitiu aos alunos contactar com várias zonas da cidade e observar o espaço urbano onde estudam de uma forma diferente da habitual. Ao longo do trajeto, foram mobilizadas competências relacionadas com a autonomia, a orientação, a utilização responsável do espaço público e o cumprimento de regras de circulação. "Assim, aquilo que poderia ser entendido apenas como uma deslocação tornou-se também parte da própria experiência educativa" **(**Reflexão Escrita da Vigésima Segunda semana, março de 2026).

A ida ao teatro permitiu ainda aproximar os alunos de uma manifestação cultural que muitos poderiam não procurar autonomamente. O espetáculo, inspirado na obra de Manuel António Pina, apresentava uma estrutura fragmentada e explorava questões relacionadas com a verdade, a mentira, a realidade, a ficção e a imaginação. "A utilização do corpo, do movimento, da palavra e da música criou um contexto diferente de aprendizagem e interpretação, exigindo dos alunos uma postura ativa perante aquilo a que assistiam" **(**Reflexão Escrita da Vigésima Segunda semana, março de 2026**)**.

Esta experiência levou-me a refletir sobre o papel da escola enquanto promotora do acesso à cultura. Nem todas as aprendizagens significativas são produzidas dentro de uma sala de aula ou de um espaço desportivo. Proporcionar aos alunos contacto com manifestações artísticas, espaços culturais e diferentes formas de interpretar a realidade contribui igualmente para a sua formação.

Do ponto de vista da minha identidade profissional, esta atividade ajudou-me também a compreender que não sou professor apenas nos momentos em que ensino conteúdos de Educação Física. Acompanhando os alunos pela cidade, garantindo o cumprimento das regras, dialogando com eles e participando numa experiência cultural coletiva, continuava a desempenhar uma função educativa. Esta perceção contribuiu para ampliar a forma como passei a entender as responsabilidades inerentes à profissão docente.

5.8.4 Levada de Vilarinho

Na última semana do segundo período, participei numa visita de estudo com alunos do 10.º ano que consistiu numa caminhada de aproximadamente 8 km na Levada de Vilarinho, em Mondim de Basto. Esta atividade proporcionou um contexto educativo

bastante diferente daquele que caracteriza as aulas regulares, permitindo desenvolver a atividade física através do contacto direto com a natureza.

A caminhada permitiu aos alunos experienciar o movimento num contexto natural, onde a própria envolvente fazia parte da atividade. “Para além da exigência física associada ao percurso, estiveram presentes outras dimensões, nomeadamente o respeito pelo ambiente, a autonomia, a convivência e a capacidade de realizar uma atividade prolongada em grupo” **(**Reflexão Escrita da Vigésima Terceira semana, março de 2026**)**.

Esta experiência reforçou a minha perceção de que a Educação Física pode ultrapassar os espaços tradicionais da escola. O contacto com ambientes naturais permite apresentar aos alunos outras possibilidades de prática de atividade física, mostrando que ser fisicamente ativo não depende exclusivamente da participação em modalidades desportivas formais ou da utilização de um pavilhão.

Esta ideia relaciona-se com a necessidade de proporcionar experiências diversificadas aos alunos. Mesquita e Graça (2011) salientam a importância de criar contextos de aprendizagem que respondam às diferentes dimensões da formação desportiva e pessoal, perspetiva que reconheci nesta experiência. A caminhada não foi apenas um exercício físico; constituiu também um momento de contacto com o meio, de convivência e de responsabilidade individual e coletiva.

Para mim, esta atividade representou igualmente uma oportunidade para contactar com alunos fora da turma que acompanhava regularmente. Esta circunstância exigiu alguma adaptação da minha própria intervenção, uma vez que estava perante estudantes com quem não tinha construído a mesma relação pedagógica. Ainda assim, permitiu-me observar de que forma uma experiência coletiva desenvolvida fora da escola pode favorecer interações diferentes e criar momentos de proximidade entre professores e alunos.

Em retrospetiva, a Levada de Vilarinho reforçou em mim a importância de diversificar os contextos em que a atividade física é apresentada aos alunos. Enquanto futuro professor de Educação Física, considero importante que estes reconheçam que o movimento pode fazer parte do quotidiano e assumir formas muito distintas das modalidades tradicionalmente abordadas no currículo.

5.8.5 Vila do Conde: CMIA, Nau Quinhentista e Canoagem

A visita de estudo realizada com as turmas do 8.º ano a Vila do Conde constituiu uma das experiências mais diversificadas em que participei durante o estágio. Ao longo de um único dia, os alunos contactaram com diferentes espaços e áreas de conhecimento, através da visita ao Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental, da Nau Quinhentista e da prática de canoagem.

À semelhança do que ocorreu noutras atividades, a própria deslocação foi aproveitada como oportunidade de aprendizagem. A viagem de metro permitiu aos alunos familiarizarem-se com a rede de transportes públicos e perceberem como esta pode ser utilizada de forma autónoma para chegar a diferentes localidades. "Esta componente revelou-me novamente que as aprendizagens associadas a uma visita de estudo começam antes da chegada ao destino" **(**Reflexão Escrita da Vigésima Sexta semana, maio de 2026).

À chegada a Vila do Conde, deslocámo-nos a pé até ao CMIA, onde os alunos participaram na atividade *Há mais algas no teu dia-a-dia do que imaginas!*. Durante esta experiência, tiveram oportunidade de descobrir diferentes utilizações das algas em produtos presentes no quotidiano, nomeadamente na alimentação, nos cosméticos, nos medicamentos e em produtos de higiene. A atividade permitiu estabelecer uma relação entre os ecossistemas marinhos e a vida quotidiana, promovendo simultaneamente uma maior consciencialização ambiental.

Enquanto uma turma realizava a atividade no CMIA, a outra permanecia num parque próximo. Esta alternância entre momentos mais estruturados de aprendizagem e períodos de lazer revelou-se importante na organização do dia, sobretudo considerando a duração da visita. Permitiu aos alunos descansar, conviver e manter níveis adequados de envolvimento nas atividades seguintes.

Durante a tarde, as turmas foram divididas entre a visita à **Nau Quinhentista** e a prática de **canoagem**, realizando posteriormente a troca. Esta organização conferiu à visita um caráter marcadamente multidisciplinar. Os alunos contactaram com conteúdos relacionados com as Ciências através do CMIA, com a História através da Nau Quinhentista e com a Educação Física através da canoagem. "Apesar de as diferentes áreas não terem sido abordadas simultaneamente, a articulação das experiências ao longo

do dia proporcionou uma aprendizagem diversificada e contextualizada" **(**Reflexão Escrita da Vigésima Sexta semana, maio de 2026).

A canoagem foi, para mim, uma das componentes mais relevantes desta atividade. Tratava-se de uma modalidade à qual os alunos dificilmente teriam acesso nas instalações da escola, permitindo-lhes experimentar uma prática distinta daquelas habitualmente presentes nas aulas. Esta experiência mostrou-me a importância de a escola criar oportunidades para ampliar o repertório motor e cultural dos alunos, colocando-os em contacto com atividades que podem despertar novos interesses.

A visita a Vila do Conde fez-me, por isso, refletir sobre a escola enquanto instituição capaz de proporcionar experiências que ultrapassam aquilo que seria possível desenvolver exclusivamente através das disciplinas no seu contexto habitual. A possibilidade de contactar com o ambiente, com o património histórico, com uma nova modalidade desportiva e com diferentes espaços ao longo do mesmo dia contribuiu para uma formação mais ampla dos alunos.

Enquanto professor estagiário, esta experiência permitiu-me também compreender melhor as exigências associadas ao acompanhamento de uma visita de estudo. Fora da escola, as responsabilidades do professor mantêm-se e, em alguns aspetos, tornam-se ainda mais relevantes, nomeadamente ao nível da segurança, da organização, do acompanhamento dos alunos e da gestão das diferentes atividades. Assim, para além das aprendizagens proporcionadas aos alunos, considero que esta visita contribuiu também para o meu próprio desenvolvimento profissional.

5.9 Reflexão sobre a Evolução da Prática Pedagógica

O estágio pedagógico representou o momento em que os conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial foram colocados à prova em contexto real de ensino. Desde o início, encarei este percurso como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional, consciente de que a experiência em contexto escolar iria muito além da aplicação de conteúdos ou estratégias previamente estudadas. A interação diária com os alunos, o contacto permanente com o professor cooperante, a orientadora da FADEUP e os colegas de núcleo de estágio permitiram-me desenvolver uma compreensão mais profunda da complexidade da profissão docente.

Ao longo do ano letivo, fui identificando uma evolução significativa na forma como planeava, organizava e conduzia as aulas. Numa fase inicial, a minha principal preocupação centrava-se na preparação das sessões e no cumprimento do planeamento definido. Progressivamente, fui compreendendo que uma aula bem estruturada, por si só, não garante a aprendizagem dos alunos. Esta mudança de perspetiva levou-me a olhar para o ensino de uma forma mais crítica e reflexiva, procurando ajustar constantemente as tarefas, a organização da aula e as estratégias pedagógicas às necessidades reais da turma.

Uma das evoluções mais evidentes verificou-se na definição dos critérios de êxito das diferentes tarefas. Inicialmente, estes apresentavam um caráter mais geral, dificultando a observação e a avaliação do desempenho dos alunos. Com a experiência adquirida, passei a definir critérios mais específicos e observáveis, o que facilitou a identificação das dificuldades dos alunos e permitiu fornecer feedback mais claro, objetivo e ajustado às necessidades individuais. Esta alteração revelou-se particularmente importante nas aulas em que a aptidão física assumia maior destaque, uma vez que permitiu orientar os alunos para os aspetos técnicos essenciais e acompanhar de forma mais rigorosa a sua evolução.

Também a forma como conduzia os momentos de instrução sofreu alterações significativas. Com o decorrer do estágio, fui percebendo a importância de captar a atenção da turma antes do início das tarefas, recorrendo a explicações mais objetivas, demonstrações breves e palavras-chave que facilitassem a compreensão dos objetivos propostos. Esta preocupação contribuiu para uma maior fluidez das aulas, reduzindo tempos de transição e aumentando o tempo de empenhamento motor dos alunos.

Para além dos aspetos relacionados com a organização das aulas, considero que a principal transformação ocorreu na forma como passei a encarar o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Ao longo do estágio, procurei criar contextos em que os alunos assumissem um papel cada vez mais ativo, incentivando-os a tomar decisões, resolver problemas, colaborar com os colegas e refletir sobre o seu próprio desempenho. Esta preocupação esteve presente nas diferentes modalidades lecionadas, quer através da construção de circuitos, da criação de exercícios, da observação entre pares, da participação em processos de auto e heteroavaliação ou da atribuição de diferentes responsabilidades durante as aulas. Mais do que ensinar conteúdos, procurei criar

oportunidades para que os alunos desenvolvessem autonomia, responsabilidade e capacidade crítica.

Esta evolução resultou, em grande medida, da reflexão sistemática sobre a minha prática pedagógica. O feedback fornecido pelo professor cooperante, pela orientadora da FADEUP e pelos colegas de estágio, aliado às reuniões de núcleo e à observação de aulas de outros professores, permitiu-me analisar criticamente as opções tomadas e identificar estratégias que contribuíram para melhorar a qualidade da intervenção pedagógica. Paralelamente, a reflexão realizada após cada aula revelou-se essencial para compreender o impacto das decisões tomadas e fundamentar os reajustes efetuados nas aulas seguintes.

Apesar da evolução alcançada, reconheço que continuo a identificar aspetos suscetíveis de melhoria. Um dos desafios que permanece prende-se com a capacidade de individualizar ainda mais a intervenção pedagógica, particularmente ao nível da qualidade e da oportunidade do feedback fornecido aos alunos. Embora tenha sentido uma evolução significativa nesta competência, considero que a experiência futura permitirá aperfeiçoar a capacidade de observar, diagnosticar e intervir de forma cada vez mais eficaz junto de cada aluno.

Em retrospetiva, considero que o estágio pedagógico constituiu muito mais do que uma etapa obrigatória da formação inicial. Representou um processo contínuo de aprendizagem, marcado por desafios, dúvidas, sucessos e momentos de reflexão que contribuíram para a construção da minha identidade profissional. Termino este percurso com uma maior consciência das responsabilidades inerentes à profissão docente e com a convicção de que ensinar vai muito além da transmissão de conhecimentos. Significa criar oportunidades para que todos os alunos aprendam, evoluam e participem ativamente no seu próprio processo de aprendizagem. Acima de tudo, levo deste estágio a certeza de que a formação de um professor não termina com a conclusão do mestrado; pelo contrário, é um processo permanente de aprendizagem, reflexão e melhoria contínua que acompanhará toda a minha vida profissional.

6. Participação dos alunos no processo de avaliação em Educação Física: perceção dos alunos sobre estratégias de avaliação centradas no aluno

Resumo

O presente estudo teve como objetivo analisar as perceções dos alunos relativamente às estratégias de avaliação centradas no aluno implementadas nas aulas de Educação Física, procurando compreender o seu contributo para a participação ativa no processo de avaliação e para a promoção da aprendizagem. A investigação adotou uma abordagem metodológica mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos. Participaram no estudo 19 alunos do 8.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos**.** A recolha de dados foi realizada através de um questionário composto por questões fechadas, organizadas numa escala de Likert de cinco pontos, e por quatro questões de resposta aberta. Os resultados evidenciaram uma perceção globalmente muito positiva dos alunos relativamente às estratégias implementadas, destacando-se o seu contributo para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da cooperação, da motivação e da compreensão do processo de aprendizagem. As respostas qualitativas reforçaram estes resultados, evidenciando a valorização da participação ativa na avaliação, da possibilidade de escolha de diferentes níveis de dificuldade e das estratégias cooperativas implementadas ao longo do estágio pedagógico. Conclui-se que as estratégias de avaliação centradas no aluno foram percecionadas como promotoras de aprendizagens mais significativas e de um maior envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Apesar das limitações decorrentes da reduzida dimensão da amostra e da especificidade do contexto de intervenção, o estudo reforça a importância da avaliação para a aprendizagem em Educação Física e evidencia o potencial de práticas pedagógicas que promovam uma participação mais ativa e consciente dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: APRENDIZAGEM; AVALIAÇÃO CENTRADA NO ALUNO; AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM; EDUCAÇÃO FÍSICA; PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS.

Abstract

The present study aimed to analyse students' perceptions of student-centred assessment strategies implemented in Physical Education classes, seeking to understand their contribution to students' active participation in the assessment process and to the promotion of learning. A mixed-methods research design was adopted, combining quantitative and qualitative approaches. The sample consisted of 19 eighth-grade students (8th grade), aged between 13 and 15 years. Data were collected through a questionnaire comprising closed-ended items based on a five-point Likert scale and four open-ended questions.The results revealed an overall positive perception of the assessment strategies implemented, highlighting their contribution to the development of students' autonomy, responsibility, cooperation, motivation, and understanding of the learning process. The qualitative findings reinforced these results, demonstrating that students particularly valued active participation in assessment, the opportunity to choose different levels of task difficulty, and the cooperative learning strategies implemented throughout the teaching practicum.It can be concluded that student-centred assessment strategies were perceived as promoting more meaningful learning experiences and greater student engagement in the teaching and learning process. Despite the limitations associated with the small sample size and the specific educational context, the findings reinforce the importance of assessment for learning in Physical Education and highlight the potential of pedagogical practices that encourage students' active and conscious participation in their own learning.

Keywords: Assessment for Learning; Learning; Physical Education; Student-Centred Assessment; Student Participation; Physical Education.

6.1 Introdução

A avaliação constitui uma componente indissociável do processo de ensino e aprendizagem, assumindo um papel determinante na orientação das práticas pedagógicas e no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Tradicionalmente, tem sido entendida como um mecanismo destinado sobretudo à classificação e certificação das aprendizagens, privilegiando a atribuição de uma classificação no final de um determinado período ou unidade de ensino. Contudo, a evolução da investigação em educação tem vindo a evidenciar uma mudança de paradigma, defendendo uma conceção de avaliação que ultrapassa a sua função meramente classificativa e passa a assumir um papel regulador da aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento contínuo dos alunos (Black & Wiliam, 1998; Fernandes, 2006).

No contexto da Educação Física, esta mudança assume particular importância. As especificidades da disciplina, marcadas pela diversidade de conteúdos, pela predominância de situações práticas e pela constante interação entre professor e alunos, criam condições privilegiadas para que a avaliação seja integrada no próprio processo de aprendizagem. Assim, mais do que um momento isolado destinado à atribuição de uma classificação, a avaliação pode constituir uma oportunidade para que os alunos compreendam os objetivos de aprendizagem, reconheçam os critérios de sucesso, identifiquem dificuldades e definam estratégias que lhes permitam evoluir (Hay & Penney, 2013; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

Esta perspetiva enquadra-se no conceito de avaliação para a aprendizagem (*Assessment for Learning*), que defende a utilização da avaliação como um instrumento promotor da aprendizagem e não apenas como um mecanismo de verificação dos resultados alcançados. Segundo Black e Wiliam (2009), a avaliação deve fornecer informação relevante que permita aos alunos compreender o seu ponto de partida, identificar os objetivos a atingir e regular continuamente o seu processo de aprendizagem. Para que tal aconteça, torna-se fundamental envolver os alunos na avaliação, promovendo práticas de autoavaliação, heteroavaliação, feedback contínuo e reflexão sobre o desempenho.

Diversos estudos evidenciam que o envolvimento ativo dos alunos nos processos de avaliação contribui para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da

autorregulação da aprendizagem (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Panadero, 2017). Quando os alunos participam na definição de objetivos, compreendem os critérios de avaliação e recebem feedback orientado para a melhoria, tornam-se mais conscientes das suas aprendizagens e assumem uma participação mais ativa na construção do conhecimento.

Em Educação Física, estas estratégias assumem uma relevância acrescida, uma vez que permitem responder à heterogeneidade dos alunos e promover aprendizagens que ultrapassam o domínio motor. Para além do desenvolvimento das competências específicas das diferentes modalidades, a disciplina constitui um contexto privilegiado para fomentar competências pessoais e sociais, como a cooperação, a comunicação, a tomada de decisão, a responsabilidade e a capacidade de reflexão sobre o próprio desempenho (Casey & Goodyear, 2015; Mesquita & Graça, 2011).

Neste sentido, a literatura tem vindo a defender uma aprendizagem centrada no aluno, na qual este deixa de assumir um papel predominantemente recetor para participar ativamente no processo de ensino e aprendizagem. Estratégias como a diferenciação pedagógica, a aprendizagem cooperativa, a autoavaliação, a heteroavaliação e a tomada de decisão durante as tarefas contribuem para aumentar o envolvimento dos alunos, promovendo aprendizagens mais significativas e sustentáveis (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; Panadero, 2017).

Foi precisamente com base nestes pressupostos que procurei desenvolver a minha intervenção pedagógica ao longo do estágio. Desde o início do ano letivo, procurei implementar estratégias que envolvessem os alunos de forma mais ativa no processo de avaliação, atribuindo-lhes um papel progressivamente mais participativo e responsável na construção das suas aprendizagens.

Ao longo das diferentes unidades didáticas foram implementadas diversas estratégias adaptadas às características de cada matéria. Na modalidade de andebol foram utilizadas as Cartas para Jogarmos Juntos**,** privilegiando a cooperação, a comunicação e a tomada de decisão coletiva. Na ginástica e no atletismo foram disponibilizados diferentes níveis de dificuldade, permitindo que cada aluno selecionasse desafios ajustados às suas capacidades. Na dança recorreu-se à apreciação entre pares, promovendo a observação crítica e a utilização de feedback construtivo. Nas aulas de

conhecimentos os alunos participaram na elaboração de questões de avaliação, enquanto na aptidão física refletiram sobre os resultados obtidos no FITescola e estabeleceram objetivos individuais de melhoria.

Apesar de todas estas estratégias terem sido concebidas com o objetivo de promover uma participação mais ativa dos alunos na aprendizagem, tornou-se pertinente compreender de que forma estas foram percecionadas pelos próprios participantes. Mais do que conhecer os resultados obtidos, interessava perceber se os alunos reconheciam que estas estratégias contribuíram efetivamente para aumentar a sua participação no processo de avaliação e para favorecer aprendizagens mais significativas.

É neste enquadramento que surge o presente estudo. O presente estudo teve como objetivo analisar as perceções dos alunos relativamente às estratégias de avaliação centradas no aluno implementadas nas aulas de Educação Física, procurando compreender o seu contributo para a participação ativa no processo de avaliação e para a promoção da aprendizagem.

Espera-se que os resultados obtidos contribuam para reforçar a importância da avaliação para a aprendizagem em Educação Física, evidenciando que a participação ativa dos alunos no processo avaliativo poderá constituir um fator determinante para a promoção de aprendizagens mais conscientes, significativas e duradouras.

6.2 Metodologia

6.2.1 Tipo de estudo

O presente estudo enquadra-se numa abordagem metodológica de natureza mista, integrando componentes quantitativas e qualitativas. Trata-se de um estudo descritivo e exploratório, uma vez que procura compreender as perceções dos alunos relativamente às estratégias de avaliação centradas no aluno implementadas ao longo do estágio pedagógico.

A opção por uma metodologia mista permitiu combinar a análise quantitativa das respostas obtidas através de questões fechadas com a análise qualitativa das respostas abertas, possibilitando uma compreensão mais abrangente das experiências e perceções dos participantes relativamente ao processo de avaliação.

6.2.2 Participantes

Participaram no presente estudo 19 alunos de uma turma do 8.º ano do ensino básico, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, na qual decorreu o estágio pedagógico realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física. Todos os alunos responderam voluntariamente ao questionário, tendo sido garantidos o anonimato e a confidencialidade das respostas. A participação não teve qualquer influência na avaliação dos alunos na disciplina.

6.2.3 Instrumento de recolha de dados

A recolha de dados foi realizada através de um questionário construído especificamente para o presente estudo, intitulado "A participação dos alunos no processo de avaliação nas aulas de Educação Física". O instrumento foi elaborado de acordo com o objetivo da investigação e com as estratégias de avaliação implementadas ao longo do estágio pedagógico, encontrando-se apresentado integralmente no Anexo 1.

O questionário encontra-se organizado em três partes.

A primeira parte integra dez afirmações relativas à participação dos alunos no processo de avaliação, utilizando uma escala de Likert de cinco pontos (1 = Discordo totalmente; 5 = Concordo totalmente).

A segunda parte integra sete afirmações relativas às estratégias implementadas nas diferentes matérias e ao contributo global das estratégias para a aprendizagem, recorrendo igualmente a uma escala de Likert de cinco pontos.

Por fim, a terceira parte é constituída por quatro questões de resposta aberta, permitindo aos participantes expressar livremente as suas opiniões relativamente às estratégias mais valorizadas, às aprendizagens desenvolvidas, às dificuldades sentidas e às sugestões de melhoria.

6.2.4 Procedimentos de recolha

O questionário foi aplicado no final do ano letivo, após a implementação das diferentes estratégias de avaliação desenvolvidas durante o estágio pedagógico. A aplicação decorreu durante a última aula de Educação Física, tendo sido disponibilizado aos alunos um período de **45** minutos para o seu preenchimento. Antes da aplicação, os

alunos foram informados acerca dos objetivos do estudo e esclarecidos de que a participação era voluntária e anónima, sendo os dados recolhidos utilizados exclusivamente para fins académicos.

6.2.5 Tratamento e análise dos dados

De forma global, as respostas aos itens relativos à participação, autonomia, responsabilidade, autoavaliação, heteroavaliação, cooperação e motivação revelaram uma perceção muito favorável das estratégias implementadas. Como se apresenta na Tabela 1, todas as médias deste primeiro conjunto de itens foram superiores a 4,40 numa escala de cinco pontos.

As respostas às quatro questões abertas foram submetidas a análise de conteúdo de natureza categorial. Numa primeira fase, as respostas foram lidas integralmente e foram identificadas unidades de significado relacionadas com o objetivo do estudo. Posteriormente, essas unidades foram agrupadas em categorias temáticas recorrentes, procurando preservar o sentido expresso pelos participantes. Para sintetizar os resultados, foi atribuída a cada resposta uma categoria principal em cada questão, permitindo calcular frequências e percentagens sem duplicar participantes. A interpretação das categorias foi complementada com excertos representativos das respostas, articulando os dados qualitativos com os resultados quantitativos (Amado, 2017).

6.2.6 Considerações éticas

Ao longo de todo o processo investigativo foram respeitados os princípios éticos da investigação em educação. A participação dos alunos foi voluntária, garantindo-se o anonimato, a confidencialidade dos dados recolhidos e a sua utilização exclusivamente para fins académicos. Os participantes foram previamente informados acerca dos objetivos do estudo e da natureza da sua colaboração, assegurando-se que as respostas fornecidas não teriam qualquer influência na sua avaliação na disciplina.

6.3 Resultados

Os resultados são apresentados por temas diretamente relacionados com o objetivo do estudo, articulando os dados provenientes dos itens fechados com as respostas abertas sempre que ambos informam a mesma dimensão. Esta organização permite interpretar conjuntamente a participação na avaliação, a

autonomia, a função formativa, as estratégias específicas, a cooperação e as dificuldades identificadas pelos alunos.

6.3.1 Participação, autonomia e função formativa da avaliação

As respostas aos 17 itens fechados foram codificadas numa escala de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente). De forma global, verificou-se uma perceção muito favorável das estratégias implementadas, uma vez que todas as médias se situaram entre 4,42 e 4,74. Não foram registadas respostas nas categorias Discordo totalmente ou Discordo. O conjunto dos 17 itens apresentou uma consistência interna muito elevada ($\alpha = 0,969$), devendo este valor ser entendido como um indicador de coerência interna das respostas e não como evidência, por si só, da validade do instrumento.

A Tabela 1 apresenta as médias, os desvios-padrão e a concordância positiva dos dez itens relativos à participação dos alunos no processo de avaliação.

Tabela 1

Perceções dos alunos sobre a participação no processo de avaliação (itens 1–10; N = 19)

Item / afirmação	M	DP	Concordância positiva, n (%)
Q1. Senti que participei ativamente no processo de avaliação nas aulas de Educação Física.	4,63	0,50	19 (100,0%)
Q2. As atividades realizadas ajudaram-me a perceber melhor como podia melhorar.	4,74	0,45	19 (100,0%)
Q3. Tive oportunidade de tomar decisões durante as aulas.	4,42	0,61	18 (94,7%)
Q4. As estratégias utilizadas fizeram-me sentir mais responsável pela minha aprendizagem.	4,58	0,51	19 (100,0%)
Q5. A autoavaliação ajudou-me a refletir sobre o meu desempenho.	4,53	0,61	18 (94,7%)
Q6. Avaliar os colegas ajudou-me a compreender melhor os critérios de avaliação.	4,42	0,61	18 (94,7%)
Q7. Gostei de poder escolher níveis de dificuldade adequados às minhas capacidades.	4,47	0,61	18 (94,7%)
Q8. As atividades em grupo ajudaram-me a aprender com os colegas.	4,58	0,51	19 (100,0%)

Item / afirmação	M	DP	Concordância positiva, n (%)
Q9. Senti que o mais importante era aprender e evoluir e não apenas obter uma nota.	4,63	0,50	19 (100,0%)
Q10. Considero que as estratégias utilizadas tornaram as aulas mais motivadoras.	4,68	0,48	19 (100,0%)

Nota. M = média; DP = desvio-padrão amostral; concordância positiva = Concordo + Concordo totalmente.

A Tabela 1 evidencia que os alunos se sentiram envolvidos no processo avaliativo. A afirmação relativa à participação ativa apresentou M = 4,63 (DP = 0,50), com 100% de concordância positiva. Estes dados indicam que os participantes reconheceram ter assumido um papel ativo na avaliação desenvolvida durante as aulas.

O resultado mais elevado foi obtido no item «As atividades realizadas ajudaram-me a perceber melhor como podia melhorar» (M = 4,74; DP = 0,45), com concordância positiva de todos os participantes. Este dado sugere que a dimensão mais valorizada pelos alunos esteve relacionada com a função formativa da avaliação, isto é, com a possibilidade de utilizar a informação produzida durante as atividades para reconhecer aspetos a melhorar. Também o item que contrapõe aprender e evoluir à simples obtenção de uma nota apresentou um valor elevado (M = 4,63; DP = 0,50), reforçando a perceção da avaliação como parte integrante da aprendizagem.

Relativamente à autonomia e à responsabilidade, os alunos avaliaram favoravelmente a possibilidade de tomar decisões (M = 4,42; DP = 0,61), de escolher níveis de dificuldade adequados às suas capacidades (M = 4,47; DP = 0,61) e de assumir maior responsabilidade pela própria aprendizagem (M = 4,58; DP = 0,51). Apesar de a tomada de decisão apresentar uma das médias mais baixas do conjunto, 94,7% dos participantes responderam Concordo ou Concordo totalmente, pelo que o resultado continua a traduzir uma perceção claramente positiva. A comparação entre estes itens sugere, contudo, que a criação de oportunidades de decisão poderá ser um aspeto a aprofundar em futuras intervenções.

No que respeita à autoavaliação e à heteroavaliação, a autoavaliação obteve M = 4,53 (DP = 0,61), enquanto a avaliação dos colegas como forma de compreender melhor os critérios apresentou M = 4,42 (DP = 0,61). Ambos os itens registaram 94,7% de concordância positiva. Assim, estas estratégias foram globalmente valorizadas, embora a

heteroavaliação tenha sido uma das dimensões relativamente menos consensuais. Por outro lado, as atividades em grupo foram reconhecidas como promotoras da aprendizagem com os colegas (M = 4,58; DP = 0,51), e a motivação apresentou um dos valores mais elevados (M = 4,68; DP = 0,48), com 100% de concordância positiva.

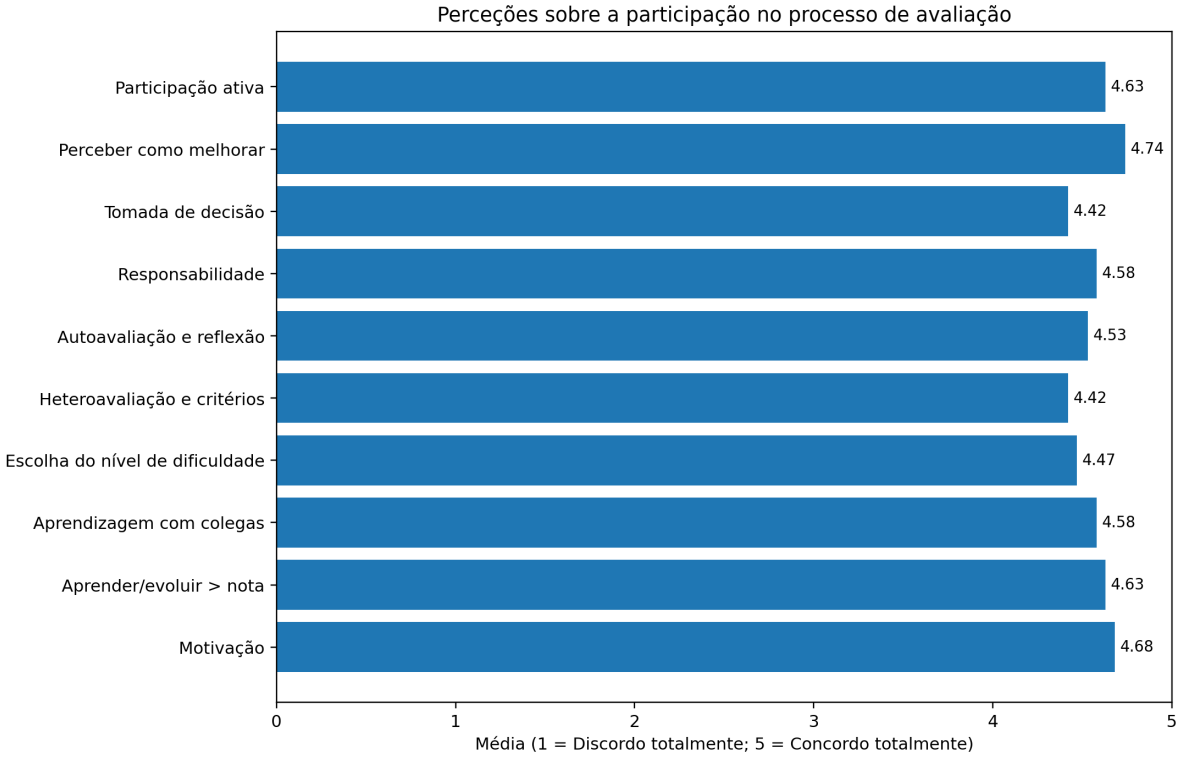


Gráfico 1

Médias dos itens relativos à participação dos alunos no processo de avaliação.

Nota. Escala de resposta de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente). O gráfico sintetiza as dimensões diretamente relacionadas com participação, autonomia, responsabilidade, reflexão, cooperação e motivação.

6.3.2 Estratégias específicas, escolha e cooperação

A Tabela 2 apresenta a perceção dos alunos relativamente às estratégias específicas implementadas nas diferentes matérias e ao contributo global dessas estratégias para a aprendizagem.

Tabela 2

Perceções sobre as estratégias específicas por matéria e sobre o contributo global para a aprendizagem (itens 11–17; N = 19)

Item / afirmação	M	DP	Concordância positiva, n (%)
Q11. Andebol: as «Cartas para Jogarmos Juntos» ajudaram-me a cooperar melhor com os colegas.	4,58	0,61	18 (94,7%)
Q12. Ginástica: poder escolher diferentes opções de execução ajudou-me a sentir mais confiança.	4,58	0,61	18 (94,7%)
Q13. Atletismo: escolher o nível de dificuldade aumentou o meu envolvimento nas tarefas.	4,53	0,51	19 (100,0%)
Q14. Dança: a apreciação dos colegas ajudou-me a melhorar o trabalho apresentado.	4,47	0,70	17 (89,5%)
Q15. Conhecimentos: criar exercícios de avaliação ajudou-me a compreender melhor os conteúdos.	4,68	0,48	19 (100,0%)
Q16. Aptidão física: refletir sobre os resultados do FITescola ajudou-me a perceber os aspetos que precisava de melhorar.	4,58	0,61	18 (94,7%)
Q17. Considero que as estratégias de avaliação centradas no aluno contribuíram para a minha aprendizagem em Educação Física.	4,68	0,48	19 (100,0%)

Nota. M = média; DP = desvio-padrão amostral; concordância positiva = Concordo + Concordo totalmente.

Os resultados apresentados na Tabela 2 mostram que as estratégias concretas desenvolvidas nas diferentes matérias foram igualmente percecionadas de forma favorável. O item relativo às aulas de Conhecimentos apresentou a média mais elevada entre as estratégias específicas (M = 4,68; DP = 0,48), tendo todos os participantes concordado que a criação de exercícios de avaliação os ajudou a compreender melhor os conteúdos. Este resultado evidencia que a participação dos alunos na própria construção de tarefas avaliativas foi associada a uma melhor compreensão da aprendizagem.

No Andebol, as «Cartas para Jogarmos Juntos» obtiveram M = 4,58 (DP = 0,61), sendo reconhecidas por 94,7% dos alunos como uma estratégia que favoreceu a cooperação. Na Ginástica, a possibilidade de escolher diferentes opções de execução apresentou igualmente M = 4,58 (DP = 0,61), sugerindo que a existência de alternativas ajustadas às capacidades dos alunos foi associada a maior confiança. No Atletismo, a escolha do nível de dificuldade alcançou M = 4,53 (DP = 0,51), com 100% de

concordância positiva, reforçando a relação entre possibilidade de escolha e envolvimento.

A apreciação dos colegas na Dança apresentou a média mais baixa das estratégias específicas (M = 4,47; DP = 0,70), embora 89,5% dos participantes tenham respondido positivamente. Este resultado não indica uma avaliação negativa da estratégia, mas mostra uma menor unanimidade quando comparada com as restantes. Esta tendência é coerente com o valor relativamente mais baixo obtido no item geral sobre heteroavaliação, podendo indicar que a avaliação entre pares exige maior preparação e segurança dos alunos na aplicação dos critérios.

Na Aptidão Física, a reflexão sobre os resultados do FITescola apresentou M = 4,58 (DP = 0,61), com 94,7% de concordância positiva, sugerindo que os alunos reconheceram utilidade na análise dos próprios resultados para identificar aspetos a melhorar. Finalmente, o item que avaliou diretamente o contributo global das estratégias centradas no aluno para a aprendizagem apresentou M = 4,68 (DP = 0,48), com 100% dos participantes a responder Concordo ou Concordo totalmente. Este constitui o indicador quantitativo mais diretamente relacionado com o objetivo central do estudo e mostra que, na perspetiva dos alunos, as estratégias implementadas contribuíram para a sua aprendizagem em Educação Física.

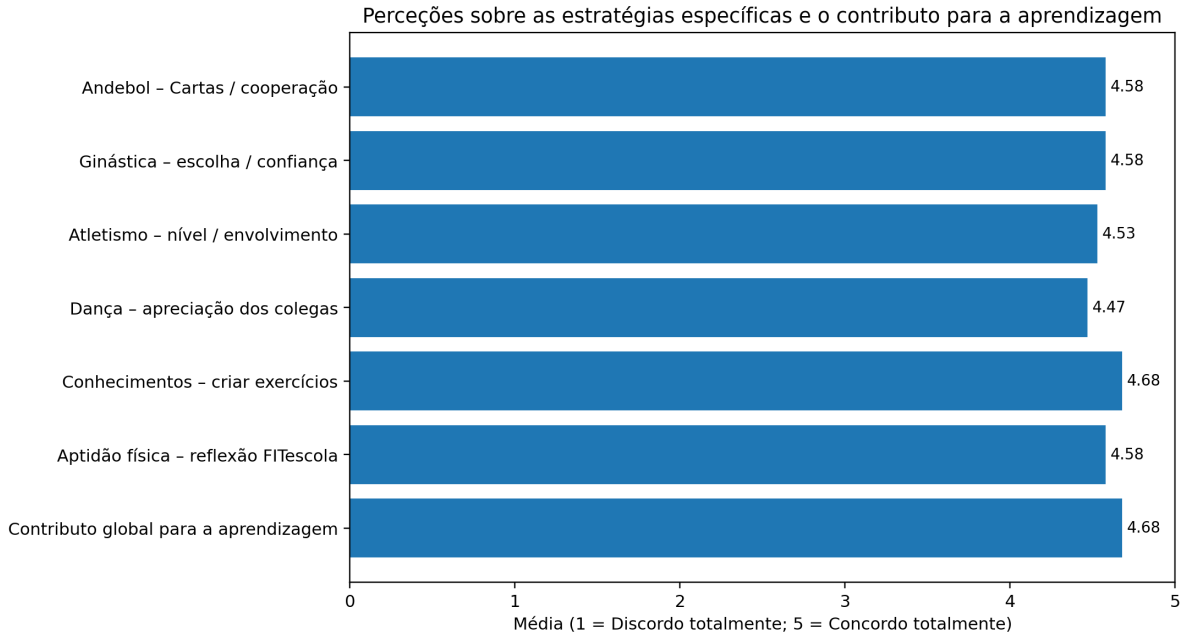


Gráfico 2

Médias das estratégias específicas implementadas nas diferentes matérias e do contributo global para a aprendizagem.

Nota. Escala de resposta de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente). O último indicador corresponde à perceção global dos alunos sobre o contributo das estratégias centradas no aluno para a aprendizagem.

As respostas abertas permitem aprofundar esta comparação, evidenciando quais as estratégias que os alunos espontaneamente valorizaram e que aprendizagens associaram à sua participação.

As quatro questões abertas foram analisadas através de categorização temática. Para evitar uma leitura excessivamente fragmentada das respostas, foi atribuída a cada resposta uma categoria principal, mantendo-se exemplos das formulações dos próprios alunos. A análise qualitativa procurou aprofundar os resultados quantitativos, identificando as estratégias mais valorizadas, as aprendizagens que os alunos associaram à participação ativa na avaliação, as dificuldades sentidas e as sugestões apresentadas.

A Tabela 3 sistematiza as estratégias mais referidas pelos participantes quando lhes foi pedido que identificassem aquela de que mais gostaram.

Tabela 3

Estratégia de avaliação preferida nas respostas abertas (N = 19)

Categoria	**n**	**%**	**Exemplo de resposta**
Judo – escolha de exercícios	7	36,8%	«Judo, porque nós podemos escolher o exercício que queríamos.»
Cartas para Jogarmos Juntos (Andebol)	6	31,6%	«Cartas para jogar juntos porque assim podemos jogar todos juntos.»
Todas as estratégias	2	10,5%	«Todas porque senti que melhorava.»
Escolha/construção de exercícios	1	5,3%	«Ir buscar exercícios feitos na aula [...] para a minha apresentação ser melhor.»
Andebol, sem estratégia especificada	1	5,3%	«Andebol.»
Badminton	1	5,3%	«O badminton é fixe.»
Resposta não interpretável	1	5,3%	«sim»

A estratégia mais frequentemente referida foi a possibilidade de escolher exercícios no Judo, mencionada explicitamente por 7 alunos (36,8%). Embora o Judo não

tenha sido incluído num item específico da parte fechada do questionário, esta categoria emergiu espontaneamente nas respostas abertas e evidencia a valorização da possibilidade de escolha. Em segundo lugar surgiram as «Cartas para Jogarmos Juntos», referidas por 6 alunos (31,6%), sobretudo pela ajuda proporcionada à equipa e pela possibilidade de jogarem e resolverem dificuldades em conjunto. Assim, as preferências dos participantes concentraram-se sobretudo em estratégias relacionadas com duas dimensões centrais do objetivo do estudo: autonomia e cooperação.

A Tabela 4 apresenta as aprendizagens que os alunos associaram à sua participação mais ativa no processo de avaliação.

Tabela 4

Aprendizagens percebidas com a participação ativa na avaliação (N = 19)

Categoria	**n**	**%**	**Exemplo de resposta**
Autonomia e responsabilidade	7	36,8%	«Deu-me mais autonomia e responsabilidade.»
Aprendizagem global	4	21,1%	«Tudo.»
Melhoria/execução	3	15,8%	«Senti que melhorei.»
Participação/influência na avaliação	2	10,5%	«Senti que influenciava mais na avaliação.»
Compreensão dos critérios	1	5,3%	«Aprendi a aplicar os critérios de avaliação.»
Dimensão afetiva positiva	1	5,3%	«felicidade»
Resposta não interpretável	1	5,3%	«Ns»

Quando questionados sobre o que sentiram ter aprendido ao participar mais ativamente na avaliação, a autonomia e a responsabilidade constituíram a categoria mais frequente, reunindo 7 respostas (36,8%). Surgiram ainda referências à melhoria do desempenho, à aplicação dos critérios e à sensação de ter maior influência no processo avaliativo. Estes resultados complementam os dados quantitativos, uma vez que mostram que a participação ativa foi associada pelos próprios alunos não apenas à realização das tarefas, mas também a uma maior apropriação do processo de aprendizagem e avaliação.

6.3.3 Dificuldades e sugestões de melhoria

Para completar a análise, foram consideradas as dificuldades sentidas pelos alunos e as sugestões apresentadas para aperfeiçoar as estratégias. A Tabela 5 sintetiza as dificuldades identificadas.

Tabela 5

Dificuldades sentidas nas estratégias de avaliação (N = 19)

Categoria	n	%	Exemplo de resposta
Sem dificuldades	13	68,4%	«Nenhuma.»
Interação/cooperação com colegas	3	15,8%	«Interagir com alguns grupos.»
Dificuldades não especificadas	1	5,3%	«Algumas.»
Exigência física	1	5,3%	«Correr.»
Nervosismo	1	5,3%	«Nervosismo.»

A maioria dos alunos, 13 em 19 (68,4%), afirmou não ter sentido dificuldades nas estratégias de avaliação. Entre as dificuldades identificadas, destacaram-se três referências à interação ou cooperação com colegas. Embora pouco frequentes, estas respostas são relevantes porque mostram que a participação ativa e o trabalho cooperativo não eliminam automaticamente dificuldades relacionais. Uma resposta referiu ainda nervosismo, evidenciando que a dimensão emocional pode continuar presente mesmo em processos de avaliação mais participativos.

A Tabela 6 apresenta as sugestões de melhoria indicadas pelos participantes.

Tabela 6

Sugestões de melhoria das estratégias (N = 19)

Categoria	n	%	Exemplo de resposta
Sem sugestões / satisfação	15	78,9%	«Nenhuma, as aulas são do meu agrado assim.»
Sem resposta	3	15,8%	—
Sugestão centrada no próprio aluno	1	5,3%	«Mais atenta.»

Relativamente às sugestões de melhoria, 15 participantes (78,9%) indicaram não ter alterações a propor e, em vários casos, acompanharam a resposta com comentários positivos sobre as estratégias ou as aulas. Três alunos não responderam e apenas um apresentou uma sugestão explícita, relacionada com a necessidade de estar «mais atenta». Estes dados apontam para uma aceitação global das estratégias, embora devam ser interpretados com prudência, dado o caráter muito breve de várias respostas e a

possibilidade de desejabilidade social associada ao facto de o questionário incidir sobre práticas vividas com o próprio professor estagiário.

6.4 Discussão

O presente estudo teve como objetivo analisar as perceções dos alunos relativamente às estratégias de avaliação centradas no aluno implementadas nas aulas de Educação Física, procurando compreender o seu contributo para a participação ativa no processo de avaliação e para a promoção da aprendizagem. A leitura conjunta dos dados quantitativos e qualitativos mostra que os participantes atribuíram valor às oportunidades de participar, escolher, refletir e cooperar durante a avaliação. Mais do que uma valorização genérica das atividades, o padrão das respostas sugere que os alunos reconheceram a avaliação como parte do processo de aprender.

Um dos aspetos mais relevantes prende-se com a função formativa atribuída à avaliação. O item mais valorizado foi precisamente aquele que relacionava as atividades realizadas com a compreensão de como melhorar. Este resultado é pedagogicamente significativo porque aproxima a avaliação da produção de informação útil para orientar os passos seguintes da aprendizagem, princípio central da avaliação formativa (Black & Wiliam, 1998, 2009). A perceção dos alunos é igualmente coerente com Nicol e Macfarlane-Dick (2006), ao defenderem que o feedback e a participação na avaliação podem favorecer a autorregulação quando ajudam o aluno a reconhecer a distância entre o desempenho atual e o desempenho pretendido.

A autonomia surgiu de forma particularmente clara quando os alunos puderam escolher tarefas ou níveis de dificuldade. A escolha de exercícios no Judo foi a estratégia mais referida espontaneamente nas respostas abertas, enquanto a tomada de decisão e a seleção de níveis obtiveram avaliações favoráveis nos itens fechados. Esta convergência sugere que os alunos valorizam oportunidades de escolha quando estas estão enquadradas por objetivos e critérios claros. Ao mesmo tempo, o valor relativamente mais baixo da tomada de decisão indica que a autonomia não deve ser entendida apenas como “dar liberdade”, mas como uma competência que necessita de ser ensinada e progressivamente ampliada. A relação positiva entre variedade percebida, motivação e envolvimento identificada por Miao et al. (2024) ajuda a enquadrar esta leitura.

A cooperação constituiu outra dimensão central. As Cartas para Jogarmos Juntos foram uma das estratégias mais valorizadas e foram associadas à possibilidade de ajudar

a equipa, superar dificuldades e envolver todos os elementos no jogo. Este resultado é coerente com a literatura sobre Aprendizagem Cooperativa em Educação Física, que destaca o potencial do modelo para produzir aprendizagens nos domínios físico, cognitivo, social e afetivo (Casey & Goodyear, 2015). Contudo, o facto de alguns participantes terem referido dificuldades na interação com colegas recorda que a cooperação não resulta automaticamente da simples formação de grupos. Exige objetivos comuns, responsabilidades individuais, critérios de funcionamento e acompanhamento do professor.

A heteroavaliação foi globalmente bem aceite, mas revelou menor unanimidade do que outras estratégias. Este resultado poderá relacionar-se com a exigência de observar o desempenho de um colega, interpretar critérios e comunicar uma apreciação de forma construtiva. Assim, a avaliação entre pares parece necessitar de maior preparação, exemplificação dos critérios e oportunidades repetidas de prática. Esta interpretação é compatível com uma conceção de avaliação em que a literacia avaliativa dos alunos se desenvolve progressivamente e não surge apenas pela exposição pontual a instrumentos de avaliação (Hay & Penney, 2013).

As diferenças observadas entre matérias mostram ainda que a participação dos alunos não depende de uma única estratégia. Ao longo do estágio, esta assumiu formas distintas: escolher níveis de dificuldade, construir exercícios, analisar resultados, apreciar o trabalho dos colegas, cooperar na resolução de problemas e justificar decisões. A relevância pedagógica parece residir menos num instrumento isolado e mais num princípio transversal de intervenção: criar condições para que o aluno compreenda aquilo que está a fazer, participe nas decisões e utilize a avaliação para orientar a sua aprendizagem.

Apesar desta tendência favorável, os resultados devem ser interpretados com prudência. A concentração das respostas nos níveis superiores da escala pode refletir uma perceção genuinamente positiva, mas também um efeito de teto ou desejabilidade social, sobretudo porque o investigador era simultaneamente professor estagiário da turma. Além disso, o estudo avaliou perceções e não ganhos objetivos de aprendizagem. Assim, os dados não permitem afirmar causalmente que as estratégias produziram melhorias no desempenho; permitem concluir que os alunos reconheceram valor pedagógico na forma como foram envolvidos no processo de avaliação.

6.5 Conclusões

O presente estudo teve como objetivo analisar as perceções dos alunos relativamente às estratégias de avaliação centradas no aluno implementadas nas aulas de Educação Física, procurando compreender o seu contributo para a participação ativa no processo de avaliação e para a promoção da aprendizagem. No contexto desta turma, os resultados revelaram uma perceção globalmente positiva das estratégias utilizadas.

Os alunos valorizaram sobretudo a possibilidade de compreender como poderiam melhorar, participar de forma mais ativa, assumir responsabilidades e tomar decisões ajustadas às tarefas. A escolha de exercícios, as Cartas para Jogarmos Juntos, a reflexão sobre os resultados do FITescola, a criação de exercícios nas aulas de Conhecimentos e a apreciação entre pares ilustram diferentes formas de tornar a avaliação mais participada e ligada à aprendizagem.

As respostas abertas reforçaram esta leitura, destacando a autonomia, a responsabilidade e a cooperação como aprendizagens associadas à participação. Simultaneamente, as dificuldades referidas na interação com colegas e a menor unanimidade relativa à heteroavaliação mostram que algumas estratégias exigem maior preparação e acompanhamento.

Importa, contudo, sublinhar que estas conclusões dizem respeito às perceções dos participantes e não constituem uma medida direta de ganhos de aprendizagem. Para a minha prática futura, o estudo reforça a intenção de continuar a desenvolver uma avaliação em que os alunos conheçam os critérios, recebam informação útil para melhorar e assumam um papel progressivamente mais consciente e responsável no próprio processo de aprendizagem.

6.6 Limitações do estudo

A interpretação dos resultados deve considerar algumas limitações. Em primeiro lugar, participaram apenas 19 alunos de uma turma do 8.º ano do ensino básico, pelo que os resultados não podem ser generalizados para outras turmas, níveis de ensino ou contextos escolares.

Em segundo lugar, o estudo incidiu sobre perceções autorreportadas. Assim, embora os alunos tenham considerado as estratégias úteis para a aprendizagem, não foram recolhidas medidas independentes que permitissem verificar alterações objetivas no

desempenho, na autonomia ou na motivação. Estudos futuros poderão articular questionários com observação, entrevistas, registos de desempenho ou comparação entre diferentes momentos de avaliação.

Acresce que o questionário foi construído especificamente para este estudo e aplicado pelo contexto pedagógico em que o investigador era também professor estagiário da turma. Apesar do anonimato e do caráter voluntário da participação, esta proximidade poderá ter favorecido respostas socialmente desejáveis. A concentração das respostas nas categorias mais positivas e os comentários elogiosos presentes em algumas questões abertas reforçam a necessidade desta cautela interpretativa.

Por fim, algumas respostas abertas apresentaram reduzido desenvolvimento, limitando a profundidade da análise qualitativa. Ainda assim, a combinação entre dados quantitativos e qualitativos permitiu identificar tendências coerentes e obter informação relevante sobre a forma como os alunos percecionaram as diferentes estratégias de avaliação centradas no aluno.

6.7 Referências Bibliográficas

Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

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

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

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

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.

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

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

López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, Á. (Eds.). (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.

Mesquita, I., & Graça, A. (2011). *Ensino do desporto: Fundamentos e aplicações*. FADEUP.

Miao, M., Chai, H., Xue, R., & Wang, Q. (2024). Effects of perceived variety-support on middle school students' learning engagement in physical education: The mediating role of motivation. *Frontiers in Psychology, 15*, Article 1459362. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1459362

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199–218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology, 8*, Article 422. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education, 2*, 53–55. https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd

7. Considerações Finais

A conclusão deste Relatório de Estágio Profissional representa o culminar de um percurso marcado por aprendizagens, desafios e constantes momentos de reflexão. Ao longo deste ano letivo, tive a oportunidade de contactar diretamente com a realidade da profissão docente e de compreender que ensinar Educação Física envolve muito mais do que dominar conteúdos ou planear exercícios. Exige conhecer os alunos, interpretar as suas necessidades, tomar decisões e adaptar continuamente a intervenção pedagógica.

No início do estágio, sentia uma maior necessidade de cumprir aquilo que tinha planeado e de controlar todos os momentos da aula. Com o decorrer da prática, fui percebendo que o planeamento deve funcionar como uma orientação e não como algo rígido. As diferentes respostas dos alunos, as condições dos espaços e as dificuldades que surgiam obrigaram-me a reajustar tarefas, estratégias e objetivos, desenvolvendo progressivamente uma maior confiança e capacidade de adaptação.

Também a minha conceção sobre o papel do aluno foi evoluindo. Procurei, cada vez mais, proporcionar situações em que os alunos pudessem participar ativamente, tomar decisões, cooperar, refletir sobre o seu desempenho e assumir responsabilidade pela própria aprendizagem. A utilização de diferentes modelos de ensino, nomeadamente o Modelo de Instrução Direta, o Ensino do Jogo para a Compreensão (TGfU) e a Aprendizagem Cooperativa, permitiu-me compreender que não existe uma única forma de ensinar, sendo necessário ajustar a intervenção aos objetivos, às matérias e às características dos alunos.

A avaliação foi igualmente uma dimensão importante neste percurso. Progressivamente, procurei que esta não fosse entendida apenas como um momento de atribuição de uma classificação, mas como parte do processo de aprendizagem. A autoavaliação, a heteroavaliação, a escolha de níveis de dificuldade e outras estratégias centradas no aluno procuraram promover maior autonomia e consciência sobre aquilo que cada um conseguia realizar e melhorar. O estudo desenvolvido no âmbito deste relatório reforçou esta ideia, uma vez que os alunos percecionaram de forma bastante positiva a sua participação no processo de avaliação e o contributo destas estratégias para a aprendizagem.

Para além da intervenção nas aulas, a participação no Desporto Escolar, em atividades desportivas, visitas de estudo e outras experiências fora do contexto habitual da escola permitiu-me compreender melhor a amplitude do papel do professor. Estes momentos contribuíram para conhecer os alunos em diferentes contextos, colaborar com outros docentes e reconhecer que a formação dos alunos ultrapassa aquilo que acontece dentro da aula de Educação Física.

Termino este estágio consciente de que ainda tenho muito para aprender, mas reconhecendo uma evolução significativa na minha forma de pensar e atuar enquanto professor. A reflexão sobre a prática, o acompanhamento da professora cooperante e da professora orientadora e a partilha com os colegas do núcleo de estágio foram fundamentais para essa evolução. Levo deste percurso uma conceção de Educação Física mais centrada no aluno, na inclusão, na autonomia e na criação de experiências significativas.

Se no início deste percurso procurava perceber como deveria ensinar, termino-o mais preocupado em compreender o que os alunos necessitam para aprender. Considero que esta mudança representa uma das aprendizagens mais importantes do estágio e constitui uma base que pretendo continuar a desenvolver ao longo da minha futura prática profissional.

8. Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (1996). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. Porto Editora.

Amado, J. (2017). Manual de investigação qualitativa em educação (3.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bagio, V. A., Castanho, M. E. D. L. E. M., & Pereira, A. L. (2019). Ser bom professor: Quem, quando, como e para quem. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, 41(2), Article e46570. https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v41i2.46570

Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física. In P. Batista, P. Queirós, & A. Graça (Eds.), O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física (pp. 9–41). Editora FADEUP.

Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física (pp. 33–52). Editora FADEUP.

Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2024). Two teachers' positioning toward Meaningful PE: Agency, sensemaking, and ownership. Physical Education and Sport Pedagogy, 1–13. https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2439966

Bertills, K., & Björk, M. (2024). Facilitating regular Physical Education for students with disability—PE teachers' views. Frontiers in Sports and Active Living, 6, Article 1400192. https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1400192

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

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Boke, H., Aygun, Y., Tufekci, S., Yagin, F. H., Canpolat, B., Norman, G., Prieto-González, P., & Ardigò, L. P. (2025). Effects of cooperative learning on students' learning outcomes in physical education: A meta-analysis. Frontiers in Psychology, 16, Article 1508808. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1508808

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

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

Casey, A., & Kirk, D. (2021). Models-based practice in physical education. Routledge.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). SAGE.

Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. A. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. Quest, 56(2), 226–240. https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823

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

Flaat, L. K. K., Hordvik, M., & Fon, K. P. (2025). A multi-model approach to models-based practice: Students' learning experiences throughout lower-secondary school physical education. Physical Education and Sport Pedagogy. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/17408989.2025.2525550

Fletcher, T., Ní Chróinín, D., Briggs, S., Beni, S., & Gleddie, D. (2025). Prioritising meaningful physical education experiences: Linking teachers' participation in a contemporary professional development initiative with student experiences and outcomes. Physical Education and Sport Pedagogy. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/17408989.2025.2609212

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

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Educational Researcher, 38(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Kim, H. D., Cruz, A. B., & Kim, H. D. (2024). Leadership practices of physical education teachers and students' satisfaction, commitment, and behavioral intentions. Frontiers in Psychology, 15, Article 1442014. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1442014

Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. Journal of Teaching in Physical Education, 21(2), 177–192. https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177

Li, X., Li, F., Chen, X., & Wang, L. (2024). Using reflection and dialog feedback to promote the development of situated and dynamic pedagogical content knowledge. Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research, 6, Article 23. https://doi.org/10.1186/s43031-024-00114-8

Metzler, M. W. (2017). Instructional models in physical education (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315213521

Miao, M., Chai, H., Xue, R., & Wang, Q. (2024). Effects of perceived variety-support on middle school students' learning engagement in physical education: The

mediating role of motivation. Frontiers in Psychology, 15, Article 1459362. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1459362

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. Studies in Higher Education, 31(2), 199–218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090

Oliveira, B. L. C. A., Lima, S. F., Rodrigues, L. D. S., & Pereira Júnior, G. A. (2018). Team-based learning como forma de aprendizagem colaborativa e sala de aula invertida com centralidade nos estudantes no processo ensino-aprendizagem. Revista Brasileira de Educação Médica, 42(4), 86–95. https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n4RB20180050

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. Frontiers in Psychology, 8, Article 422. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

Philp-Clark, C., & Grieshaber, S. (2024). Teacher critical reflection: What can be learned from quality research? The Australian Educational Researcher, 51, 921–940. https://doi.org/10.1007/s13384-023-00619-7

Sağın, A. E., Yücekaya, M. A. A., Uğraş, S., Mergan, B., Temel, C., Duran, M., & Duarte-Mendes, P. A. (2025). The mediating role of physical education course interest in the relationship between perceived autonomy support, feedback, and school attachment. Frontiers in Psychology, 16, Article 1675108. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1675108

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de ensino supervisionada em Educação Física. Journal of Sport Pedagogy & Research, 2(3), 32–47.

Shi, W., Barthakur, A., Kovanović, V., Stephenson, H., Siemens, G., & Han, X. (2025). Examining practicums within initial teacher education programs: Understanding the dimensions of professional development of pre-service teachers. Studies in Educational Evaluation, 85, Article 101461. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101461

Su, W., & Liu, Q. (2025). The impact of physical education teacher support on sport participation among college students: The chain mediating effects of physical education learning motivation and self-efficacy. Frontiers in Psychology, 16, Article 1592753. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1592753

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. International Journal of Medical Education, 2, 53–55. https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd

Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.). ASCD.

Wittwer, M., Messmer, R., & Vogler, J. (2025). Effects of subject-specific professional knowledge and skills of physical education teachers on students' learning progress. German Journal of Exercise and Sport Research, 55, 659–671. https://doi.org/10.1007/s12662-024-00992-0

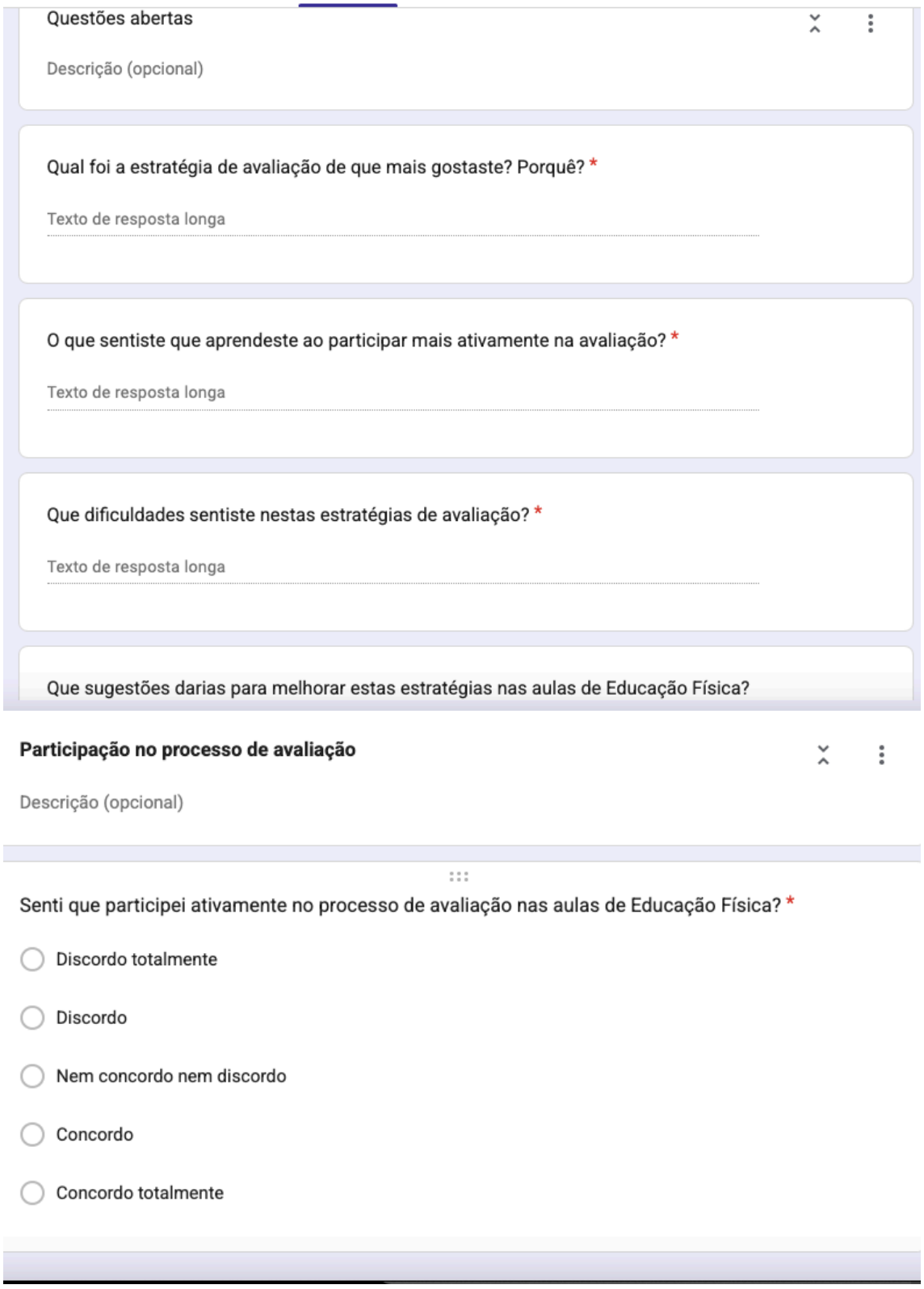
Zach, S., Shoval, E., & Shulruf, B. (2023). Cooperative learning in physical education lessons—Literature review. Frontiers in Education, 8, Article 1273423. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1273423

Zhang, J., Xiao, W., Soh, K. G., Yao, G., Mohd Anuar, M. A. B., Bai, X., & Bao, L. (2024). The effect of the Sport Education Model in physical education on student learning attitude: A systematic review. BMC Public Health, 24, Article 949. https://doi.org/10.1186/s12889-024-18243-0

Zohrabi, M., & Xodabande, I. (2024). Reflective practice as a tool for teacher education: A comparison between individual and peer reflection of Iranian EFL teachers. Discover Education, 3, Article 225. https://doi.org/10.1007/s44217-024-00338-w

9. Anexos

Anexo I – Questionário: A participação dos alunos no processo de avaliação nas aulas de Educação Física



Questões abertas

Descrição (opcional)

Qual foi a estratégia de avaliação de que mais gostaste? Porquê? *

Texto de resposta longa

O que sentiste que aprendeste ao participar mais ativamente na avaliação? *

Texto de resposta longa

Que dificuldades sentiste nestas estratégias de avaliação? *

Texto de resposta longa

Que sugestões darias para melhorar estas estratégias nas aulas de Educação Física?

Participação no processo de avaliação

Descrição (opcional)

Senti que participei ativamente no processo de avaliação nas aulas de Educação Física? *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

Na ginástica, poder escolher diferentes opções de execução ajudou-me a sentir mais confiança? *

- ○ Discordo totalmente
- ○ Discordo
- ○ Nem concordo nem discordo
- ◉ Concordo
- ○ Concordo totalmente

No atletismo, escolher o nível de dificuldade aumentou o meu envolvimento nas tarefas? *

- ○ Discordo totalmente
- ○ Discordo
- ○ Nem concordo nem discordo
- ◉ Concordo
- ○ Concordo totalmente

As estratégias utilizadas fizeram-me sentir mais responsável pela minha aprendizagem? *

- ○ Discordo totalmente
- ○ Discordo
- ○ Nem concordo nem discordo
- ◉ Concordo
- ○ Concordo totalmente

A autoavaliação ajudou-me a refletir sobre o meu desempenho? *

- ○ Discordo totalmente
- ○ Discordo
- ○ Nem concordo nem discordo
- ◉ Concordo
- ○ Concordo totalmente

Avaliar os colegas ajudou-me a compreender melhor os critérios de avaliação? *

- ○ Discordo totalmente
- ○ Discordo
- ○ Nem concordo nem discordo
- ◉ Concordo
- ○ Concordo totalmente

Gostei de poder escolher níveis de dificuldade adequados às minhas capacidades? *

- ○ Discordo totalmente
- ○ Discordo
- ○ Nem concordo nem discordo
- ◉ Concordo
- ○ Concordo totalmente

Na dança, a apreciação dos colegas ajudou-me a melhorar o trabalho apresentado? *

- ○ Discordo totalmente
- ○ Discordo
- ○ Nem concordo nem discordo
- ◉ Concordo
- ○ Concordo totalmente

Nas aulas de conhecimentos, criar exercícios de avaliação ajudou-me a compreender melhor os conteúdos? *

- ○ Discordo totalmente
- ○ Discordo
- ○ Nem concordo nem discordo
- ◉ Concordo
- ○ Concordo totalmente

As atividades em grupo ajudaram-me a aprender com os colegas? *

- ○ Discordo totalmente
- ○ Discordo
- ○ Nem concordo nem discordo
- ◉ Concordo
- ○ Concordo totalmente

Senti que o mais importante era aprender e evoluir e não apenas obter uma nota? *

- ○ Discordo totalmente
- ○ Discordo
- ○ Nem concordo nem discordo
- ◉ Concordo
- ○ Concordo totalmente

Na aptidão física, refletir sobre os resultados do FITescola ajudou-me a perceber os aspetos que precisava de melhorar?

- ○ Discordo totalmente
- ○ Discordo
- ○ Nem concordo nem discordo
- ◉ Concordo
- ○ Concordo totalmente

Considero que as estratégias de avaliação centradas no aluno contribuíram para a minha aprendizagem em Educação Física.

- ○ Discordo totalmente
- ○ Discordo
- ○ Nem concordo nem discordo
- ◉ Concordo

As atividades realizadas ajudaram-me a perceber melhor como podia melhorar? *

- ○ Discordo totalmente
- ○ Discordo
- ○ Nem concordo nem discordo
- ◉ Concordo
- ○ Concordo totalmente

Tive oportunidade de tomar decisões durante as aulas? *

- ○ Discordo totalmente
- ○ Discordo
- ○ Nem concordo nem discordo
- ◉ Concordo
- ○ Concordo totalmente

Considero que as estratégias utilizadas tornaram as aulas mais motivadoras? *

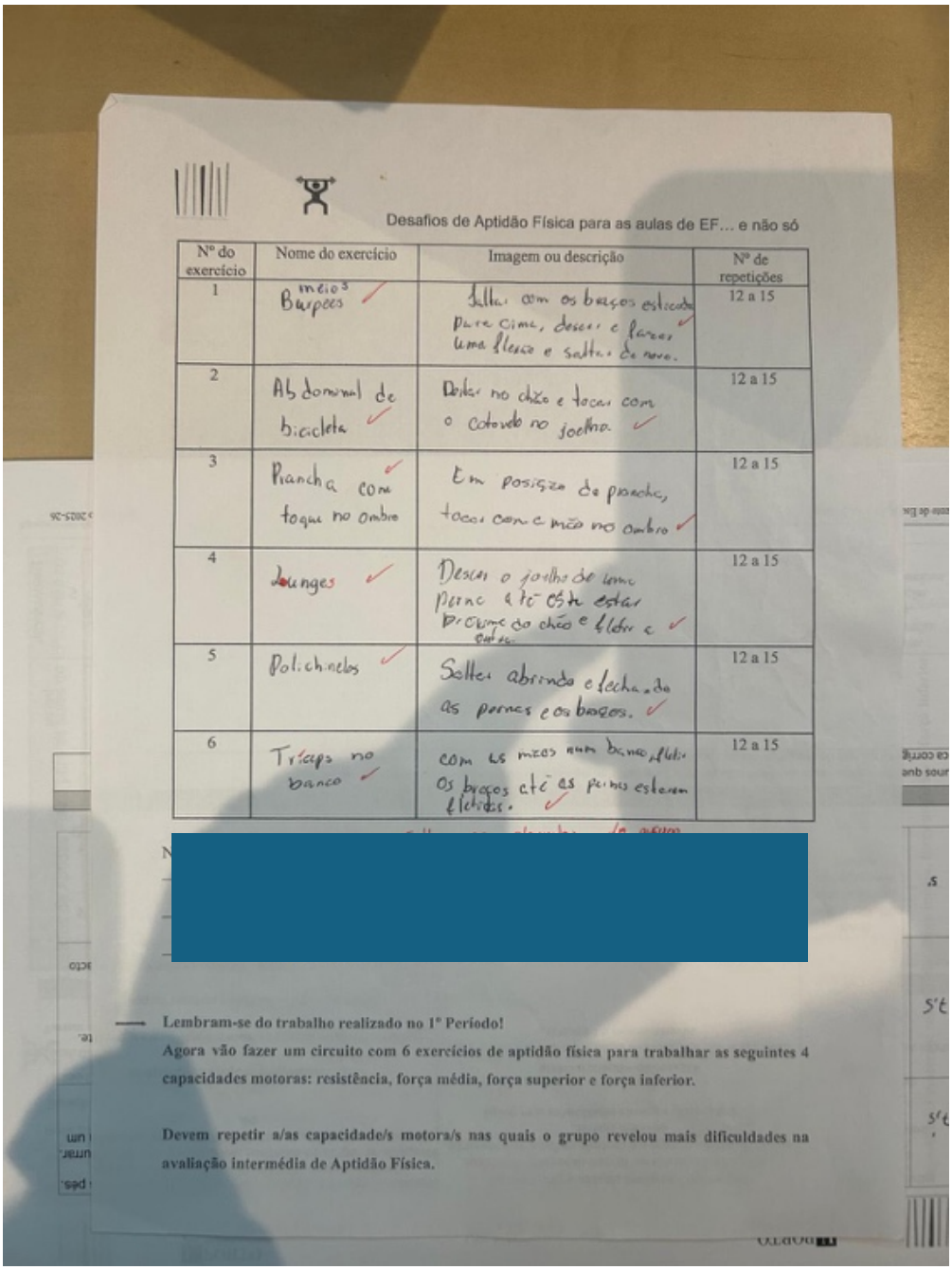
- ○ Discordo totalmente
- ○ Discordo
- ○ Nem concordo nem discordo
- ◉ Concordo
- ○ Concordo totalmente

Estratégias utilizadas nas diferentes matérias

No andebol, as "cartas para jogarmos juntos" ajudaram-me a cooperar melhor com os colegas? *

- ○ Discordo totalmente
- ○ Discordo
- ○ Nem concordo nem discordo
- ◉ Concordo

Anexo II – Exemplo de plano/circuito elaborado pelos alunos



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

Nº do exercício	Nome do exercício	Imagem ou descrição	Nº de repetições
1	meios Burpees	Saltar com os braços esticados para cima, descer e fazer uma flexão e saltar de novo.	12 a 15
2	Abdominal de bicicleta	Deitar no chão e tocar com o cotovelo no joelho.	12 a 15
3	Prancha com toque no ombro	Em posição de prancha, tocar com a mão no ombro	12 a 15
4	Lunges	Descer o joelho de uma perna até esta estar paralela ao chão e fletir a	12 a 15
5	Polichinelos	Saltar abrindo e fechando as pernas e os braços.	12 a 15
6	Tríceps no banco	com as mãos num banco fletir os braços até as pernas estarem fletidas.	12 a 15

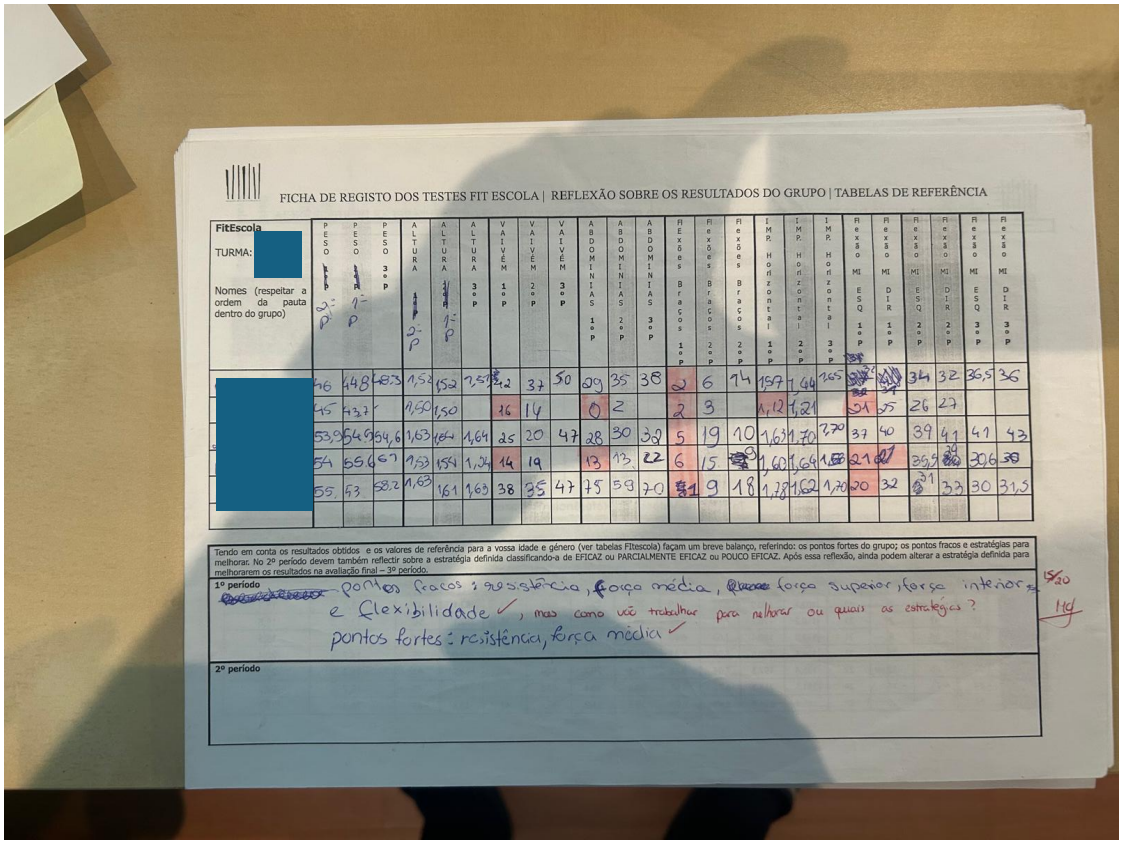
[redacted]

Lembram-se do trabalho realizado no 1º Período!

Agora vão fazer um circuito com 6 exercícios de aptidão física para trabalhar as seguintes 4 capacidades motoras: resistência, força média, força superior e força inferior.

Devem repetir a/as capacidade/s motora/s nas quais o grupo revelou mais dificuldades na avaliação intermédia de Aptidão Física.

Anexo III – Exemplo de ficha com os valores dos testes fitescola



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

FitEscola

TURMA: [redacted]

Nomes (respeitar a ordem da pauta dentro do grupo)

PESO 2º P	PESO 1º P	PESO 3º P	ALTURA 2º P	ALTURA 1º P	ALTURA 3º P	VAIVÉM 1º P	VAIVÉM 2º P	VAIVÉM 3º P	ABDOMINAIS 1º P	ABDOMINAIS 2º P	ABDOMINAIS 3º P	Flexões Braços 1º P	Flexões Braços 2º P	Flexões Braços 3º P	IMP. Horizontal 1º P	IMP. Horizontal 2º P	IMP. Horizontal 3º P	Flexão MI ESQ 1º P	Flexão MI DIR 1º P	Flexão MI ESQ 2º P	Flexão MI DIR 2º P	Flexão MI ESQ 3º P	Flexão MI DIR 3º P
[redacted]	46	44,8	48,3	1,52	1,52	7,5	12	37	50	29	35	38	2	6	14	1,57	1,64	1,65	34	34	32	36,5	36
	45	43,7		1,50	1,50		16	14		0	2		2	3		1,12	1,21		24	25	26	27		
	53,9	54,9	54,6	1,63	1,64	1,64	25	20	47	28	30	32	5	19	10	1,63	1,70	1,70	37	40	39	41	41	43
	54	55,6	57	1,53	1,54	1,54	14	19		13	13	22	6	15		1,60	1,69	1,68	21	20	35,5	32	30,6	38
	55	53	58,2	1,63	1,61	1,63	38	35	47	75	59	70	21	9	18	1,78	1,62	1,70	20	32	31	33	30	31,5

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

1º período

pontos fracos: resistência, força média, força superior, força inferior e flexibilidade ✓, mas como vão trabalhar para melhorar ou quais as estratégias?

pontos fortes: resistência, força média ✓

15/20

14

2º período

Anexo IV – Planificação Anual e Conteúdos

MÊS	DIA	HORA	ESPAÇO	PLANIFICAÇÃO GRUPO DISCIPLINAR | UD	AULA Nº	PAA	OBSERVAÇÕES	LEGENDA
setembro	17	08:25	poli	Apresentações	1			atividades da turma
	19	14:25	poli	Andebol - AD				acompanhamento de atividades outras turmas
	19		poli		2/3			feriados
	24	08:25	poli	Semana Europeia do Desporto	4	Semana Europeia do Desporto		Atividades relacionadas com Educação Física
	26	14:25	poli					polidesportivo
	26		poli		4/5			exterior
outubro	1	08:25	poli	Andebol	6			ginásio
	3	14:25	poli	Andebol				Não houve aula por outros motivos
	3		poli		7/8			
	8	08:25	poli	Andebol	9			Conteúdos
	10	14:25	poli	Andebol				1º Período:
	10		poli		10/11			Andebol:
	15	08:25	poli	Andebol	12			Ginástica de solo:
	17	14:25	poli	Andebol				Aptidão Física:
	17		poli		13/14			Conhecimentos:
	22	08:25	ext	Andebol + Aptidão física	15			
	24	14:25	ext	Andebol + Aptidão física				2º Período:
	24		ext		16/17			Atletismo (velocidade, estafetas, lançamentos e saltos):
	29	08:25	ext	Andebol + Aptidão física	18			Dança (sariquité, erva sidreira, regadinho)
	31	14:25	ext	Andebol + Aptidão física				Badmiton
	31		ext		19/20			
novembro	5	08:25	ext	Andebol	21	1ºMomento Avaliação Prof.Paula Batista		
	7	14:25	ext	Avaliação dos conhecimentos- Tarefa 1				3º Período:
	7		ext		22/23			Corridas (Estafetas e Barreiras):
	12	08:25	ext	Circuito de Aptidão física	24			Orientação:
	14	14:25	ext	Avaliação dos conhecimentos- Tarefa 2				Aptidão Física: