A Arte de Ajustar e de Incluir: O percurso de uma Professora-Estagiária de Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Patrícia dos Reis Fernandes

Porto, julho de 2026

Fernandes, P. R. (2026). *A Arte de Ajustar e de Incluir: O percurso de uma Professora-Estagiária de Educação Física.* Relatório de Estágio Profissional. Porto: P. Fernandes. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

PALAVRAS-CHAVE: APRENDIZAGEM COOPERATIVA; EDUCAÇÃO FÍSICA; INCLUSÃO; PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO.

Dedicatória

Ao meu gato, Miau, que tive de deixar com os meus pais para realizar este mestrado.

Agradecimentos

À FADEUP, por todas as aprendizagens e momentos que me proporcionaram durante estes dois anos.

À orientadora, Paula Batista, pela ajuda, ensinamentos transmitidos e sinceridade na partilha.

À professora cooperante, Catarina Leandro, pela paciência, por me motivar e ajudar na procura de soluções em dias difíceis e por me guiar durante este ano letivo.

À minha família, por me garantir apoio e estabilidade enquanto estou longe.

Aos professores e funcionários da AEMGA, por tornarem o ambiente mais leve, pelos conselhos e carinho voluntário, pela boa vontade diária que tornou este percurso mais fácil.

Aos colegas de estágio, Núria Lemos, André Cruz, Vitória Almeida e Pedro Silva, com quem pude partilhar esta experiência, em especial à Mariana Silva que me forneceu suporte incondicional e necessário durante estes dois anos de mestrado.

Aos meus alunos do 12º ano, pelo desafio que me proporcionaram e pela compreensão, paciência e aceitação que mostraram neste meu primeiro ano. Aprendi imenso com cada um deles, tornaram-me uma melhor professora e levo-os a todos no coração.

Aos meus atletas que me fizeram ter um propósito e sentir-me especial em todos os treinos, algo fundamental durante este ano.

Aos meus amigos do centro do pais que me apoiaram de longe e em nenhum momento me largaram, em especial à Catarina Ribeiro e à Daniela Taralunga que foram essenciais para a minha saúde mental neste percurso.

À minha melhor amiga, Beatriz Pedrosa, por ser a minha base na vida, por me deixar voar e por me trazer à terra, por ouvir todas as histórias que tenho para contar e por estar do meu lado em cada passo que dou.

Índice

Índice de Figuras VII

Índice de Tabelas VIII

Índice de Anexos IX

Resumo X

Abstract XI

Lista de Abreviaturas XII

1. Introdução 1

2. Enquadramento Pessoal 2

2.1. Percurso pessoal - Quem sou 2

2.2. Conceções e entendimentos 3

2.3. Expectativas Iniciais 5

3. O Primeiro contacto com a escola 6

3.1. Caraterização da escola - Escola Cooperante 6

3.2. O Núcleo de Estágio 7

3.3. A Professora Cooperante e a Professora Orientadora 8

3.4. O 12º ano de escolaridade - Talentosos, desmotivados e na descoberta de quem são 9

3.5. Primeira Semana de Aulas 11

3.6. Expectativa *vs* Realidade 12

4. Planeamento 14

4.1. Planeamento Anual 14

4.1.1 Domínio da Aptidão física 16

4.2. Unidades Didáticas 17

4.4. Planos de Aula 18

5.O Processo de Ensino-Aprendizagem 20

5.1. A Dança/Ginástica 23

5.2. Atletismo 24

6. Da Instrução ao Diálogo 26

7. A Avaliação 28

8. O valor da reflexão 29

9. Participação e Contacto com a Comunidade Escolar 30

9.1. Corta-Mato 30

9.2. O Pedipaper multiatividades 31

9.3. Desporto Escolar 32

10. A Aprendizagem Cooperativa na Educação Física: Um Estudo de Investigação-Ação sobre a Motivação e as Necessidades Psicológicas Básicas no 12.º Ano 34

10.1. Resumo 34

10.2. Abstract 35

10.3. Introdução 36

10.4. Objetivos 37

10.5. Metodologia 37

10.6. Procedimentos e Instrumentos de recolha dos dados 40

10.7. Procedimentos de análise dos dados 41

10.8. Resultados 42

10.9. Discussão 46

10.10. Conclusão 48

10.11. Limitações do Estudo 49

10.12. Referências 50

11. Considerações Finais 51

12. Referências 53

Anexos XIII

Índice de Figuras

Figura 1 - Resultados do questionário Revised Perceived Locus of Causality.....43
Figura 2 - Resultados do questionário *Basic Psychological Needs in Exercise Scale*.....44

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Organização das aulas por modalidade.....14
Tabela 2 - modalidades por espaço 16

Índice de Anexos

Anexo 1 - Exemplo de um Plano de Aula XIV

Anexo 2 - Exemplo de UD: Modalidade de Basquetebol XVI

Anexo 3 - Planeamento Anual XVII

Anexo 4 – Cronograma v2 XVIII

Anexo 5 - Exemplo Questão Aula 1º Período XIX

Anexo 6 - Exemplo de um Plano de Aula do 5º ano XX

Anexo 7 – Questionário de *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* XXIII

Anexo 8 – Questionário de *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* XXIV

Anexo 9 – Questões para as entrevistas finais XXV

Anexo 10 – Aptidão física comparação entre 1º período e 3º período XXVI

Anexo 11 – Exemplo do Plano Individual de Trabalho para as alunas com dispensa XXVII

Anexo 12 – Exemplo de critérios avaliação das tarefas propostas para as alunas com dispensa XXVIII

Anexo 13 – Exemplo de ficha de critérios de êxito dos circuitos tabata XXIX

Anexo 14 – Exemplo de ficha de Autoavaliação XXX

Anexo 15 – Ficha de heteroavaliação XXXI

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional constitui uma reflexão crítica e sistemática sobre o percurso formativo desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A intervenção pedagógica decorreu numa Escola Cooperante, em Espinho, com uma turma de 12.º ano de Artes Visuais. Ao longo do ano letivo, o planeamento anual e a lecionação foram orientados pelas Aprendizagens Essenciais e adaptados estrategicamente à realidade da turma, procurando contrariar o sedentarismo e potenciar a aptidão física e a inclusão de todos os alunos, com particular destaque para a conceção de Planos Individuais de Trabalho dirigidos a alunas dispensadas da prática. O documento detalha o amadurecimento pedagógico da professora-estagiária, ilustrando a transição do Modelo de Instrução Direta e de uma postura diretiva e impulsionada pelo instinto, para uma abordagem marcada pelo diálogo empático e pela Aprendizagem Cooperativa. Esta evolução estendeu-se às atividades de extensão e integração na comunidade escolar, nomeadamente na coorganização do Corta-Mato Escolar, no acompanhamento ao Corta-Mato Regional, na colaboração nas atividades de desportos de natureza do Desporto Escolar e na conceção de um Pedipaper Multiatividades pela cidade de Espinho. Adicionalmente, apresenta-se o estudo de investigação focado no uso da Aprendizagem Cooperativa à luz da Teoria da Autodeterminação, com vista a avaliar o impacto motivacional e a diminuição dos níveis de ansiedade face aos desportos coletivos. Os resultados evidenciaram uma redução para metade da amotivação dos alunos (de 40% para 20%) e o incremento das regulações autónomas, provando que a metodologia cooperativa e a descentração da competição formal constituem estratégias essenciais para promover um ambiente inclusivo, seguro e promotor da cidadania ativa e do pensamento crítico.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa; Educação Física; Inclusão; Prática de Ensino Supervisionada; Teoria da Autodeterminação.

Abstract

This Professional School Placement Report provides a critical and systematic reflection on the training pathway developed during the Supervised Teaching Practice, as part of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. The pedagogical intervention took place at high school, in Espinho, with a 12th grade Visual Arts class. Throughout the school year, annual planning and teaching were guided by the Core Learning Outcomes and strategically adapted to the students' reality, aiming to counter sedentary behaviour, enhance physical fitness, and foster inclusion, particularly through the design of Individual Work Plans for students excused from active physical practice. This document details the student-teacher's pedagogical maturation, illustrating the transition from the Direct Instruction Model and an instinct-driven approach to an empathetic, dialogue-based, and Cooperative Learning practice. This evolution extended to extension activities and community engagement, namely the co-organization of the School Cross-Country, support in the Regional Cross-Country, active collaboration in the School Sports adventure activities, and the design of a town-wide Multi-activity Pedipaper. Additionally, it presents a study on the application of Cooperative Games under the lens of Self-Determination Theory, aiming to assess their impact on motivation and the reduction of anxiety and avoidance behaviors toward team sports. The results showed a 50% reduction in student amotivation (from 40% to 20%) and an increase in autonomous regulations, proving that cooperative methodology and de-emphasizing formal competition are essential strategies to foster an inclusive, safe environment that promotes active citizenship and critical thinking.

Keywords: Cooperative Learning; Inclusion; Physical Education; Self-Determination Theory; Supervised Teaching Practice.

Lista de Abreviaturas

ADPTAF – Alunos dispensados Permanente ou Temporariamente das Atividades Físicas

EF – Educação Física

NE – Núcleo de Estágio

PC - Professora Cooperante

PO – Professora Orientadora

TAD – Teoria da Autodeterminação

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio Profissional foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional, integrada no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este documento tem como objetivo apresentar e refletir de forma crítica e pessoal o percurso da estudante-estagiária (a autora) ao longo de um ano letivo de Prática de Ensino Supervisionada, evidenciando os momentos marcantes e desafiadores vivenciados e superados, assim como os principais contributos para a construção da minha identidade profissional enquanto futura professora de EF.

O EP representa uma etapa central na formação inicial de professores, funcionando como um espaço privilegiado de construção da identidade docente, em que o conhecimento teórico encontra a complexidade da realidade escolar (Cardoso et al., 2016). Ao longo deste processo, o estudante-estagiário é desafiado a assumir, progressivamente, o seu papel enquanto professor, a desenvolver práticas pedagógicas significativas e a refletir criticamente sobre o seu próprio percurso. A docência na escola pública, longe de se resumir à mera transmissão técnica de habilidades motoras, revela-se uma verdadeira missão de formação integral, em que as dimensões afetivas, éticas e sociais assumem um papel preponderante.

Desta forma, a estrutura deste relatório reflete as diferentes dimensões da experiência de estágio. Inicia-se com um enquadramento pessoal e autobiográfico ("Quem sou") que contextualiza as minhas conceções e as expectativas iniciais perante o contexto escolar. Seguidamente, é efetuada a caracterização da Escola Cooperante, em Espinho, com especial enfoque na dinâmica do Núcleo de Estágio (NE) e no papel indispensável desempenhado pela Professora Cooperante (PC) e pela Professora Orientadora (PO). O relatório descreve as fases do planeamento curricular (anual, unidades didáticas e planos de aula) e foca-se no processo de ensino-aprendizagem de modalidades estruturantes como o Atletismo, a Ginástica e a Dança, bem como no processo avaliativo e no valor da prática reflexiva diária. Por fim, são analisadas as atividades de integração com a comunidade (Corta-Mato, Pedipaper Multiatividades e Desporto Escolar) e apresenta-se, de forma integrada, o projeto de investigação-ação que testou a Aprendizagem Cooperativa como resposta direta aos perfis motivacionais da turma de 12.º ano de Artes.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. Percurso pessoal - Quem sou

Nascida e criada no distrito que não existe. Paty ou Tixa para os amigos. Pequena para o meu pai, Filha ou Tita para a minha mãe. Patita para a minha avó, e hoje, Professora ou "Stora" para os meus alunos. Todos estes nomes carregam personalidades e identidades distintas, mas todos, sem exceção, moldaram a pessoa e a profissional que sou hoje. Se me perguntarem quem sou, admito que a resposta varia entre a incerteza e a absoluta certeza, mas espero que a maturidade me traga mais convicções. Sei que a minha identidade se construiu muito à base do ser “do contra” e de defender o que acredito. Na adolescência, o enfarte do meu pai fez-me recusar os cigarros; numa idade em que todos experimentam tudo para serem aceites, eu precisava de uma desculpa clara para não ser excluída. Ali percebi que, sendo crianças, ainda não entendemos a complexidade de ser humano e o quão bom é sermos diferentes. O problema é que muitos adultos também não entendem. Por isso, recuso o "não porque não". Preciso de questionar as coisas, de saber por que caminho vou e de ter a liberdade de mudar de opinião. Esse questionamento constante pode ser avassalador, mas é o que me faz crescer. Agarrar-me a uma ideia para o resto da vida faria com que sentisse que tinha deixado de aprender.

A verdade é que este meu lado "do contra" se refletiu logo na forma como fui parar à faculdade. Quando terminei o secundário, não fazia ideia do que queria e esperei até ao último dia para me inscrever nos exames nacionais. Como sempre fiz desporto, ir por aí pareceu-me o mais lógico. Para ajudar, a minha mãe não queria que eu tirasse um curso superior, o que me deu uma vontade extra. Só quando recebi a confirmação de que tinha entrado na faculdade é que contei aos meus pais que me tinha candidatado. Não foi propriamente o meu momento mais brilhante, mas tenho a certeza de que teria sido pior se tivesse dito antes. Concluída a licenciatura, ingressei de imediato no mercado de trabalho na Juventude Vidigalense, em Leiria, um clube que me abriu as portas e onde mantive o gosto pelo treino desportivo. Paralelamente, a experiência nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC 'S) trouxe-me uma certeza crucial: apesar do meu carinho pelo 1.º ciclo, este não seria o meu espaço de eleição. Durante este período, continuava a minha prática de kickboxing e muaythai, de forma competitiva, ambicionava conquistar o título de campeã nacional de K1. Sagrei-me vice-campeã, o que me deixou com vontade de querer mais e a saber que teria de voltar mais forte, mas apenas após finalizar o mestrado.

A escolha pela docência surgiu de uma busca por estabilidade financeira, mas, acima de tudo, de um processo de autodescoberta. Inicialmente, pensei que a EF seria a única opção lógica, mais tarde compreendi que o caminho que escolhi não foi por falta de opções, foram as

minhas raízes que influenciaram esta decisão. Recordo com particular carinho o dia em que a minha mãe partilhou com a minha avó que eu seria professora de EF. A resposta da minha avó, a quem o acesso ao ensino fora negado no passado por ser canhota, foi imediata: "Pois claro, estava sempre com a bola nos pés, a subir postes, a correr de um lado para o outro". Embora a visão dela estivesse distante da complexidade pedagógica e didática da profissão, a sua perspetiva trouxe-me um enorme alívio e a certeza de que estava no sítio certo.

Hoje, no contexto deste Mestrado na FADEUP, continuo a descobrir os motivos que me prendem ao ensino da EF. Quero demonstrar a relevância da atividade física, motivar os alunos a adotarem estilos de vida saudáveis e vê-los crescer autoconfiantes. Há uma gratificação indescritível em testemunhar um aluno superar uma barreira que considerava intransponível e em saber que fiz parte desse percurso. Esta profissão preenche-me pela sua complexidade, mas também desperta em mim uma postura crítica e inconformista face às injustiças do sistema, fazendo-me valorizar a dimensão afetiva, as emoções e as atitudes. Fascina-me dialogar com os alunos, apoiá-los e ver o movimento transformar-se em arte diante dos meus olhos. É neste dinamismo, longe do sedentarismo de um escritório, que me sinto mais realizada. Quem sou ainda não está totalmente definido, mas a viagem que este relatório espelha é, sem dúvida, um começo.

2.2. Conceções e entendimentos

Ser professora é um título que carrega respeito e transmite a ideia de que sou especialista em algo. No entanto, ser professora de EF parece, muitas vezes, carregar um rótulo inferior. Enfrentamos frequentemente a ingenuidade de quem vê a nossa disciplina como algo dispensável, menos sério. Tenho como perceção que, na maioria dos casos, as pessoas têm um emprego simplesmente porque foi o que conseguiram arranjar, por isso, não esperam que eu encare o meu trabalho como uma missão da mesma forma que se encara a medicina, a justiça ou até o ensino do Português. Mas a verdade é que eu o sinto exatamente assim, como uma missão. É um foco que, por vezes, se torna fácil de perder quando o apoio exterior é escasso, mas que regressa e permanece sempre que entro no pavilhão. Afinal, a missão são eles, os alunos.

Desde muito cedo que aprendi a priorizar a inclusão. Quero que todos os alunos se sintam dignos do espaço que ocupam, que tenham as mesmas oportunidades de ensino. Sei que, no mundo atual, exigir isto em todo o lado é utópico, no mínimo, mas sinto que tenho de dar o meu contributo para que a inclusão transcenda o discurso e seja uma responsabilidade

universal. Defendo que os professores, os alunos e as comunidades educativas se devem inserir e contribuir ativamente para o fomento de uma cultura de escola orientada para a educação inclusiva, dedicada a compreender e a lidar permanentemente com a diversidade (Constantino et al., 2022) Parto de ideia de que as minhas convicções de que estabelecer uma relação de proximidade, compreensão e segurança são fundamentais. Não se trata apenas de garantir o bom funcionamento da aula, mas de fazer da EF um lugar seguro, uma experiência positiva que os alunos queiram levar para o resto da vida.

As minhas conceções sobre o ensino estão a ser moldadas e transformadas a cada nova experiência, a cada conversa e a cada aula que observo. Contudo, os meus valores mantêm-se os mesmos, ainda que a realidade me obrigue, por vezes, a negociar e a fazer cedências face aos contextos que enfrento. Este sentimento é traduzido por Cardoso et al., (2016), que explicam que a transformação das crenças e autorrepresentações como professores de EF, nomeadamente no que se refere à responsabilidade do professor na formação integral dos alunos, ao espírito de partilha entre os professores e à vontade em investir no desenvolvimento profissional numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, é influenciada pela perceção do contexto e das relações que aí se estabelecem. Este processo acompanhou-me durante a minha vivência de EP, pondo em causa aquilo que realmente devo defender como professora.

Neste sentido, a faculdade e a teoria deram-me ferramentas indispensáveis e prepararam-me para a realidade. Não posso dizer que me "atiraram aos lobos", mas a diferença é tremenda entre dar uma aula debaixo da "asa" da professora Susana, com os meus colegas ao lado, e assumir o controlo num ambiente desconhecido com pessoas que nunca vi. Foi neste embate com o real que percebi a importância vital de um NE. Ter alguém a passar exatamente pelo mesmo é ter um suporte emocional nos dias difíceis, um companheiro de equipa nos dias bons e um colega de trabalho com quem posso discutir o que acho certo ou errado, ajudando-me a evoluir.

Ao refletir sobre este percurso, percebo que nenhum sentimento meu é inteiramente novo. Querer ser a melhor versão de mim mesma ou desejar fazer a diferença não são sonhos inovadores, mas ganham uma força particular quando assumidos no feminino. Como mulher no desporto, conheço o peso desta herança. Sei menos do que as mulheres que me precederam e abriram caminho, mas acredito saber mais do que as que virão depois. Se hoje não tenho de lutar pelo simples direito de estar aqui, devo-o a quem ousou desafiar as normas, e guardo um profundo sentimento de gratidão por cada mulher que tomou como seu o que a sociedade dizia não lhe pertencer. Afinal, a história da mulher tem por referência o seu corpo, e todo o trabalho de socialização tende a impor limites à mulher, que se referem ao seu corpo (Bourdieu, 1999, como citado em Gomes et al., 2000). Como bem questionam Gomes et al., (2000) (p. 260),

"como é que esta mulher, hierarquicamente inferior ao homem, 'este apêndice', poderia ter acesso ao desporto, concebido por homens?"

Esta questão do corpo liga-se diretamente ao papel que a escola desempenha. Cagigal (1996, como citado em Gomes et al., 2000) aponta o corpo entre as muitas omissões da tradição educativa, podendo até ser considerado o grande ignorado da escola. No entanto, as escolas são locais onde as questões da corporeidade estão intrinsecamente presentes, uma vez que o corpo e o movimento, enquanto elementos constituintes da pessoa e da cultura, estão inevitavelmente patentes no espaço escolar (Álvarez & Monge, 1997, como citados em Gomes et al., 2000). Todavia, tem havido um esquecimento generalizado da natureza corpórea da educação, sendo que "entrar nas escolas ou em outras instituições exige muitas vezes deixar o corpo à entrada" (Gomes et al., 2000, p. 257).

Ao observar a pouca importância que a atividade física desempenha no quotidiano da maioria dos portugueses, sinto que é o papel da escola e dos professores dar a devida importância à nossa disciplina, consciencializando para a prática e não deixando a EF no último lugar do *ranking* das disciplinas escolares. Como defendem (Pereira de Araujo et al., 2023) a EF precisa de ser ressaltada no quotidiano da sociedade, evidenciando a sua magnitude de modo que esta seja mostrada como benéfica ao corpo e à mente numa sintonia de saúde humana. É por essa valorização que luto, transformando o pavilhão num espaço onde o movimento e a educação acontecem por inteiro.

2.3. Expectativas Iniciais

Sempre tomei as minhas decisões baseadas no meu instinto, confiando que a escolha desta escola tinha um propósito. O *feedback* positivo sobre a escola, um ambiente descrito como tranquilo, agradável e com condições adequadas de espaço e equipamento, deixou-me segura da escolha. Iniciei esta etapa com um bom *feeling*, genuinamente ansiosa por conhecer o contexto e a comunidade educativa que iria acolher a minha prática pedagógica.

Embora tivesse sempre uma atitude positiva, a incerteza era inevitável. Relatos de colegas sobre experiências negativas em estágios anteriores, a descoberta de que não queriam seguir aquele caminho, ou a influência do contexto de turma, alterou o percurso de outros estudantes, criaram, inicialmente, um momento de dúvida. Contudo, rapidamente optei por confiar na minha convicção e na minha capacidade de adaptação. Acredito que o compromisso de dar o meu melhor, independentemente dos problemas que vão surgindo tem me levado longe.

Com a experiência prévia no treino desportivo e pelo gosto genuíno pelo contacto com os jovens, as minhas expectativas para este EP eram vastas. Pretendia compreender a complexidade do que engloba ser professora, indo além da lecionação: ambicionava conhecer a dinâmica dos relacionamentos interpessoais, a vivência na sala de professores e o peso das decisões tomadas em conselhos de turma. Ambicionava principalmente marcar positivamente os meus alunos, garantindo que cada um se sentisse aceite, seguro e valorizado dentro da "sala de aula".

3. O Primeiro contacto com a escola

3.1. Caraterização da escola - Escola Cooperante

A escola Cooperante situa-se em Espinho, perto do mar, sendo o Voleibol/Voleibol de praia o seu desporto rei, devido ao fácil acesso e boas condições, a sua missão é "proporcionar uma educação de qualidade, inclusiva e inovadora, que permita o desenvolvimento integral dos nossos alunos, promovendo a sua formação académica, pessoal e cidadã. Comprometemo-nos a criar um ambiente escolar seguro, acolhedor e estimulante, onde os alunos possam adquirir competências essenciais para o exercício da cidadania, com base em valores de respeito, solidariedade e responsabilidade."

O seu propósito passa por "formar indivíduos críticos, criativos e bem preparados para os desafios do futuro, contribuindo para o desenvolvimento da comunidade e para o sucesso de cada aluno. Através de práticas pedagógicas inovadoras e uma constante atualização das nossas metodologias, procuramos promover a equidade no acesso ao saber e valorizar a diversidade, respeitando as necessidades e especificidades de todos os estudantes."

Como primeira impressão foi um alívio perceber que a escola garante espaços amplos e variados para a prática de atividade física, materiais na sua maioria em bom estado e bastante diversos, possibilitando-nos de ensinar todas as modalidades com um maior domínio de conteúdo e sem grandes constrangimentos, havendo solução até para os dias de chuva, apesar de ter de haver uma adaptação e plano de aula completamente diferente. Os funcionários são simpáticos e tratam-nos com imenso respeito, estão sempre abertos a ajudar e a falar connosco sobre os mais diversos assuntos, as funcionárias na portaria deixaram de me confundir com os alunos e desde dezembro que me pararam de pedir para passar o cartão, a Dona Celeste que anda de uma lado para o outro todos os dias, dá prioridade às minhas dúvidas e pedidos de

ajuda sempre que vou ter com ela, o Sr. Gaspar é um sportinguista de coração que está sempre de bom humor e com quem é muito fácil ter uma conversa, eles foram sem dúvida uma parte fundamental para me fazer sentir integrada.

Com um quadro de professores com mais de 30 anos de serviço, a Escola Cooperante entrega aos seus estagiários experiência e surpreendentemente uma certa inovação, pois os professores estão numa busca contínua por eventos, propostas e atividades que poderão proporcionar aos alunos experiências e aprendizagens novas e diversas, sempre com uma seriedade impressionante e empenho constante, o que mantém o seu bom funcionamento, a energia alta e a todo o gás.

Entrando dentro da sala dos professores de EF, o ambiente é animado e de entreajuda, como estagiários sofremos um *bullying* saudável, que nos faz sentir à vontade para questionar e brincar com a maioria dos professores, a cada aniversário um bolo aparece na sala e nos dias em que não há aniversários alguém se lembra de trazer algo, sendo sempre uma surpresa o que iamos lá encontrar. Apesar de tudo isto ser verdade, nem todos os dias são alegres, há dias de desentendimentos e dias de confusão, que me ensinam a ver os dois lados da moeda e a perceber que problemas não são totalmente negativos, mas antes ajudam-nos a crescer e a perceber como os outros funcionam.

3.2. O Núcleo de Estágio

Assim que os núcleos de estágio foram divulgados, criámos um grupo de WhatsApp. Embora não nos conhecêssemos, partilhávamos um sentimento comum: a ansiedade face ao desconhecido. O núcleo era constituído pela Núria Lemos, pelo André Cruz. A Núria, com experiência na natação e ginástica e uma paixão pelo ciclismo, vinha de uma pausa académica de um ano. Aproveitou esse tempo para dar AEC's e aulas de natação, e voltou mais confiante das suas capacidades, deu a entender ser focada e atenta ao detalhe desde início, tinha informações sobre o estágio antes de começarmos, o que nos tranquilizou bastante. Apesar de demonstrar algum nervosismo em momentos em que tinha de discursar, a sua atenção foi fundamental para que não perdêssemos nenhuma informação importante.

O André, por sua vez, trouxe a experiência do futebol, dos desportos coletivos e do treino de desporto adaptado, especificamente no Boccia. Com uma postura descontraída, partilhámos muitos momentos de "tempos livres" de forma ativa e desportiva, como bons futuros professores de EF. Posso afirmar, em nome dos três, que falávamos das nossas

modalidades com paixão, era fascinante ouvir as especificidades que cada um dominava nas suas áreas.

Naturalmente, nem tudo foi um “mar de rosas”. Encontrámos desafios decorrentes de falhas na comunicação e de diferentes visões sobre a vida e o ensino. Contudo, ao longo do ano, trabalhámos nas nossas divergências, aprendendo a respeitar a perspetiva de cada um, e terminámos o ano a colaborar de forma saudável e eficaz.

Faço um balanço muito positivo desta experiência. Mais do que a convivência, acredito que a nossa maior aprendizagem foi saber olhar para além das diferenças e trabalhar de forma profissional. Não quero transmitir a ideia de que o percurso foi isento de dificuldades; pelo contrário, foi necessário debater pontos de vista e investir tempo na gestão dessas diferenças. No final do dia, a entreajuda era indispensável, estávamos sempre disponíveis para apoiar o outro, garantindo que o trabalho desenvolvido fosse de qualidade, visando sempre o melhor ensino para os alunos e o nosso próprio crescimento profissional.

3.3. A Professora Cooperante e a Professora Orientadora

O acompanhamento pedagógico desempenhado pela PC e pela PO foi um pilar fundamental para o meu desenvolvimento durante este Estágio Profissional.

A PC constituiu-se como a figura mais indispensável, especialmente na fase inicial. A sua presença conferiu-me a segurança necessária para enfrentar os primeiros desafios, sendo uma referência de autoridade e rigor pedagógico a quem ambicionava assemelhar-me. Tal como no ciclo natural da aprendizagem, este processo de "voar sozinho" foi gradual. Embora tenha tentado antecipar essa autonomia em vários momentos, a PC foi o elemento estabilizador que me trouxe à terra quando necessário, ajudando-me a retomar o equilíbrio. Com o avançar do ano letivo, senti que, paulatinamente, deixei a dependência direta da sua supervisão, passando a assumir a turma como minha, numa postura de maior responsabilidade, embora consciente de que a supervisão contínua é um fator de valorização profissional ao longo de toda a carreira. A sua postura assertiva e, por vezes, severa, compreendo agora como uma estratégia de distanciamento profissional necessária, face aos desafios que, enquanto estagiários, inevitavelmente lhe apresentámos. Por trás dessa postura, vislumbrei uma profissional que, apesar da reserva, foi um exemplo de dedicação, equilibrando valores tradicionais com uma competência exigente e energética.

Por outro lado, a PO desempenhou um papel crucial no desenvolvimento da minha reflexividade pedagógica. A sua comunicação foi sempre excelente, pautada por um *feedback*

fundamentado que me permitiu evoluir de forma constante. A capacidade da PO de validar o meu esforço, através de críticas construtivas e reforço positivo, foi um estímulo fundamental que fez com que me sentisse reconhecida no meu percurso de melhoria.

Inicialmente, em conversa com os meus colegas de NE, chegámos a questionar se a PO estaria plenamente atenta à dinâmica das nossas aulas. Contudo, essa dúvida foi rapidamente dissipada após a primeira reunião de avaliação, na qual nos deparámos com uma análise detalhada e cirúrgica de cada momento da aula. Essa experiência foi um ponto de viragem: a partir daí, deixámos de subestimar o seu olhar atento e passámos a compreender que a sua discrição era, na verdade, uma forma de nos deixar gerir o espaço pedagógico com autonomia. A PO revelou-se, assim, um elemento chave para a minha evolução, e a sua exigência técnica foi o motor que me permitiu elevar o padrão da minha prática letiva.

3.4. O 12º ano de escolaridade - Talentosos, desmotivados e na descoberta de quem são

Neste ano letivo, foi-me atribuída uma turma do 12.º ano de Artes Visuais do ensino regular composta por 21 alunos, dos quais 16 são do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com idades entre os 16 e os 19 anos.

Após o preenchimento de um questionário sobre a prática de atividade física fora do ambiente escolar, verifiquei que, entre os 21 alunos, 15 não praticavam na atualidade nenhum desporto, sendo que dez não realizam qualquer tipo atividade física regular, enquanto os restantes seis praticam desporto federado (dois no voleibol, um na patinagem artística, um no ténis, um no surf e um na dança). Quanto à pergunta “Fazes alguma destas atividades fora da escola de forma regular?” a maioria respondeu que fazia desafios e danças do tiktok, condição física com vídeos do youtube e caminhadas diárias de mais de 20 minutos.

A nível de comportamento, como a grande maioria dos alunos partilhava o mesmo percurso desde o 10.º ano, notava-se uma coesão geral na turma, ainda que a divisão em pequenos grupos fosse bastante evidente. Apesar de o histórico de anos letivos anteriores apontar para uma fraca motivação para a prática desportiva, são alunos responsáveis e educados, que compensam essa falta de entusiasmo inicial com a capacidade de trabalho em equipa.

Em termos de competências motoras e cultura desportiva, os alunos federados possuem capacidades físicas e cultura desportiva superior, visível nas situações de jogo, o que era de esperar, devido ao transfer que existe de algumas modalidades e ao desenvolvimento do

conhecimento dos movimentos corporais e desportivos que o desporto permite, porém esta diferença fez com que tivesse que haver divisão da turma em dois grupos, e em algumas modalidades três grupos distintos de trabalho.

Em relação aos alunos com dispensa permanente ou temporária da realização prática, uma aluna esteve o ano letivo todo sem poder praticar atividade física e duas alunas que estiveram o primeiro e segundo períodos sem poder praticar atividade física, uma aluna que participava nas aulas mas não podia correr nem saltar de maneira consecutiva devido a uma operação que fez nas costas e um aluno com autismo que também fez prática mas tem dificuldade em múltiplas habilidades motoras, como por exemplo sustentar a bola no voleibol.

Para além destes casos, existiam alunos que tinham problemas físicos, que apontavam condicionalismos para a prática:

CF - Quisto pilonidal e tendinite no joelho esquerdo; DL - Problemas na coluna; FP - Atrofia Muscular perna esquerda; JM - Rinite alérgica; JN - Problemas de respiração, cóccix fraturado, TPB; LM- Foi operada ao menisco; MS - Malformação vascular arteriovenosa no Braço Direito; MF - Manifestação de tendinose no braço direito; NM - Espectro de autismo; RS - Foi operada às costas a nove messes; RM - Asma

Quanto aos níveis de aptidão física, realizei a bateria de testes Fit Escola no início do ano letivo, concretamente, os testes o vai e vem, a milha, os abdominais, as flexões, a velocidade (40m), a impulsão vertical e a horizontal, o senta e alcança e a flexibilidade de ombros, os dados evidenciaram que sete alunos apresentam resultados de nível saudável a todos os níveis à exceção dos testes de aptidão aeróbica, dentro desses sete apenas quatro alunos apresentam nível saudável em todos os testes. Verifiquei também com as medições que dois alunos estão acima do IMC recomendado e dois alunos abaixo do mesmo.

Ao primeiro contacto são alunos na sua maioria distantes e reservados, conseguindo referir apenas quatro a cinco alunos que se mostraram mais recetivos e acolhedores, com o avançar do tempo, senti mudanças significativas, percebi a personalidade, gostos e motivações que fazem partes deles, entendi as suas atitudes e comportamentos e compreendi que apesar de ainda estarem a descobrir quem são e o que querem, sei que vão lá chegar no tempo certo e principalmente no tempo deles.

3.5. Primeira Semana de Aulas

Naturalmente, o nervosismo estava presente no 1º dia de aulas, foi a uma quarta-feira, dia 17 de setembro e era o meu aniversário. Obviamente não contei a ninguém, apenas os estagiários tinham esse conhecimento, não é que seja relevante, mas tinha o sentimento de que tinha de aproveitar o dia e torná-lo positivo. Estava de certa forma confiante de que ia correr bem e estava a tentar agir com naturalidade e assertividade.

Relativamente à turma, inicialmente, ouvi imensas coisas negativas por ter escolhido uma turma de artes, falavam principalmente da pouca motivação para a prática, da atitude negativa que têm perante a disciplina e do desinteresse pelo que é lecionado, nem tudo era mentira, mas as expectativas estavam em baixo, um pouco também por isso, tive uma surpresa agradável como descrito abaixo.

> *"Numa primeira impressão parecia uma turma pouco motivada para a atividade física, porém ao longo da aula vários alunos pareceram bastante empenhados, diria que é uma turma pouco heterogênea. Os alunos são cooperantes, de certa forma sossegados, um pouco faladores, mas respeitam e são empenhados nos exercícios propostos."*
>
> *- Diário de Bordo, 22 de setembro de 2025*

Nesta primeira semana de aulas, compreendi a responsabilidade que um professor acarreta ao deixar um aluno sair mais cedo da aula, foi uma aprendizagem significante, pois considerava um assunto banal. Foi desafiante nesse sentido, sair do estatuto de aluna e tornar-me professora. Contudo, os desafios que encontrei nesta primeira semana motivaram-me a querer ir à procura de soluções e estratégias para comunicar melhor com a turma, queria conhecê-los e perceber as suas aspirações e objetivos na vida, tentar perceber o que os motivava e a melhor maneira de os motivar.

> *"Já conhecendo a turma e percebendo que estou a lidar com uma turma bastante heterogênea, sei que vou ter que adaptar bastantes exercícios e tentar ao máximo que eles não se sintam mal, de modo geral percebi que é possível motivá-los, mas tenho de me esforçar e planear bem o que pretendo dizer e manifestar o meu interesse para que os consiga convencer a isso."*
>
> *- Diário de Bordo, 22 de setembro de 2025*

Considero que esta fase natural de ajuste às especificidades da turma, ocorreu de forma relativamente rápida e positiva, sempre tive em mente que seria trabalhoso, mas mantive uma atitude esperançosa de que iria realmente ter um efeito positivo.

3.6. Expectativa *vs* Realidade

O início desta etapa foi pautado pela confiança no meu instinto e pela convicção de que a escolha da escola teria um propósito formativo. O *feedback* positivo sobre o ambiente tranquilo e as condições materiais da escola gerou uma expectativa otimista e o desejo genuíno de integrar aquela comunidade educativa. Contudo, a natural ansiedade de quem inicia o estágio foi amplificada por relatos de colegas, que descreviam percursos marcados por crises vocacionais e dificuldades de adaptação. Em vez de me deixar paralisar por essas incertezas, canalizei a preocupação para uma mentalidade resiliente: a crença de que a capacidade de adaptação e o compromisso ético de dar sempre o meu melhor seriam as bases para o meu sucesso profissional. As minhas expectativas eram vastas, ambicionava compreender a docência na sua totalidade, indo além da lecionação para dominar a complexidade das relações interpessoais e a gestão burocrática dos conselhos de turma, sempre com o propósito de criar um espaço onde cada aluno se sentisse seguro, ouvido e respeitado.

A vivência real em contexto de estágio, contudo, revelou-se um processo de aprendizagem desafiante, marcada por um misto de sentimentos que, no final, se traduz num balanço de profunda evolução pessoal e profissional. Olhando para trás, reconheço que, na fase inicial, a minha impulsividade e o desejo de implementar a minha visão pedagógica sobrepuseram-se, por vezes, à necessária humildade de quem está em fase de aprendizagem.

> *"No que diz respeito ao meu desempenho, tenho de melhorar a minha impulsividade e não dar respostas de sim ou não antes de refletir sobre o que me é pedido, esta aula consegui estar muito mais atenta a todos os elementos e realmente vi-os, dei-lhes atenção e criei um ambiente seguro e agradável para que eles se pudessem expressar para que se sentissem ouvidos e respeitados."*
>
> *- Diário de Bordo, 19 de fevereiro*

Queria garantir o melhor para os meus alunos, mas subestimei o valor da estrutura e das burocracias escolares, que inicialmente vi como obstáculos ao meu instinto pedagógico. Este choque entre a vontade de agir e a necessidade de compreender o contexto levou a que, pontualmente, surgissem divergências com a minha PC. No entanto, o tempo permitiu-me perceber que, enquanto eu focava no 'fazer imediato', a PC focava na minha proteção e no meu

desenvolvimento a longo prazo, assumindo um papel de mediação essencial que, inicialmente, não fui capaz de interpretar com a devida clareza.

O estágio obrigou-me a reformular a minha identidade enquanto professora. Ao longo dos meses, os meus registos de diário de bordo refletem uma transição da impaciência e da necessidade de controlo, típicas de quem está habituado à autonomia do treino desportivo, para uma postura de maior paciência e escuta ativa.

> *"A experiência de dar aulas numa escola em situação de estágio é sem dúvida algo diferente do treino e do que penso ser dar aulas em situação regular, sinto que neste estágio tenho de ser muito mais paciente, não há tanta liberdade, nem autonomia, algo ao qual eu não estou habituada."*
>
> *- Diário de Bordo, 7 de novembro de 2025*

A aprendizagem não passou apenas pelo domínio dos conteúdos, mas pela consciencialização de que ser professora exige saber "remar contra a maré" sem perder a essência. Aprendi a gerir a minha impulsividade e a transformar a instrução rígida num diálogo em que cada aluno se sente, efetivamente, visível e respeitado.

> *"O estágio até agora tem sido uma experiência bastante educativa a nível pessoal e psicológico, sem querer entrar em muitos detalhes, sinto que estou a aprender a ser verdadeira a quem sou, a perceber que às vezes vou ter de remar contra a maré e que é muito importante não me perder quando o faço, sinto-me mais consciente de quem sou, do que quero. Percebi também alguns problemas de comunicação que tenho e que acredito conseguir melhorar."*
>
> *- Diário de Bordo, 1 de fevereiro de 2026*

Em suma, chego ao final deste percurso com a consciência de que a realidade do estágio é incomparavelmente mais complexa do que as expectativas teóricas que alimentei inicialmente. Tive de dar alguns passos atrás para entender a mecânica da escola e ajustar a minha atitude, um processo de reflexão crítica que foi, simultaneamente, difícil e estruturante. Hoje, encaro a minha profissão com a serenidade de quem sabe que não precisa de ter todas as respostas, mas que possui a capacidade de adaptação necessária para aprender com cada situação, transformando os momentos de tensão em alicerces para a minha prática futura.

4. Planeamento

O planeamento é, seguramente, dos trabalhos mais importante de qualquer professor e por ser dos mais desafiantes, exige pesquisa, conhecimento, tomada de decisão, interesse, preocupação, o planeamento é no fundo querer o melhor para os alunos, preparar para o expectável e saber que teremos de adaptar e melhorar, mas que os objetivos estão definidos desde o início e o foco de ensino muda consoante as pessoas que temos à nossa frente. Segundo Inácio et al., (2015) o processo de planeamento permite orientar o processo de ensino de forma a possibilitar a potencialização de aprendizagens significativas aos alunos a que se destina.

4.1. Planeamento Anual

O planeamento anual, que realizei antes mesmo de conhecer a turma, foi de certa forma menos complexo, pois, apesar de me sentir "às escuras" em determinadas situações, conseguia ser imparcial e pensar no que queria fazer, o que preferia ensinar, sem saber o que era preferível para os alunos, comparando com o restante do ano letivo onde alterei e tomei decisões baseadas no que seria mais apelativo para os alunos.

No início, foi solicitada a elaboração de um cronograma com o objetivo de perceber quantas aulas daríamos durante o ano letivo, contando com feriados, pausas letivas, eventos escolares e competições, logo de seguidas escolhi que modalidades iria lecionar, visível na Tabela 1, optei pelo Voleibol, Basquetebol, Atletismo, Badminton e Futebol no 1º período, Ginástica, Dança, Andebol e Atletismo no 2º período e Basquetebol e Badminton no 3º período.

TABELA 1 - ORGANIZAÇÃO DAS AULAS POR MODALIDADE

Modalidades Total	1º Período 24 aulas	2º período 21 aulas	3º Período 15 aulas
Voleibol	6		
Basquetebol	6*		7
Andebol		6	
Futebol	5		
Badminton	5		8
Atletismo	6*	4	
Ginástica		11*	
Dança		11*	

Modalidade com (*) foram dadas em alternância.

Nesta etapa de macroplaneamento, as Aprendizagens Essenciais (AE) foram indispensáveis, pois permitiram cruzar a carga horária com os níveis de proficiência técnica e tática exigidos para o 12.º ano, garantindo a viabilidade do plano letivo e auxiliando na decisão de repensar diferentes blocos temporais. Comecei por unidades mais breves e introdutórias no início do ano, até blocos de maior densidade e consolidação, como as 11 aulas dedicadas à Ginástica e à Dança no 2.º período. Além disso, o recurso às AE validou o ecletismo do plano, assegurando o cumprimento das diretrizes legais ao equilibrar os sub-blocos de jogos desportivos coletivos e individuais, em plena consonância com as competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Segundo as normas da escola, presentes na Tabela 2, a escolha das modalidades lecionadas era regida pelo espaço que ocupávamos, ao ser colocada no Pavilhão no início do ano e sendo o Voleibol o desporto rei em Espinho, a PC aconselhou-nos logo de início a escolher essa mesma modalidade para começar o ano com o "pé direito" e de forma agradasse à grande maioria. Ainda na primeira rotação, do primeiro período, o outro espaço ocupado era o campo de Basquetebol, a PC incentivou-nos a dar as duas modalidades em simultâneo, basquetebol e Atletismo, devido ao campo possuir apenas dois cestos, evitando assim a redução de tempo de atividade efetiva ao dividir a turma pelas duas modalidades.

Na segunda rotação, ainda no decorrer do 1.º período, as opções metodológicas recaíram sobre o Futebol e o Badminton, uma escolha com intencionalidade motivacional. A inclusão do Badminton justificou-se pela elevada aceitação e preferência que os alunos manifestavam por esta modalidade, servindo como um estímulo para aumentar os seus níveis de motivação e, por conseguinte, potenciar o seu desempenho prático. Em contrapartida, a escolha do Futebol baseou-se no diagnóstico prévio de que esta era a modalidade menos apreciada pela maioria da turma. Para diminuir o impacto negativo desta resistência, planeou-se o Futebol como uma das rotações mais curtas do período (5 aulas). Esta conjugação simultânea visou criar um equilíbrio motivacional nos alunos, ao confrontarem-se com uma prática menos apelativa em paralelo com outra de elevado interesse, os alunos conseguiram gerir melhor o esforço mental e a predisposição para a prática, salvaguardando, assim a motivação geral do grupo ao longo do primeiro período.

Durante o 2.º período, a Ginástica e a Dança assumiram um papel central e contínuo no planeamento, configurando-se como as modalidades em que os alunos, de uma forma geral, demonstraram um nível de empenho e desempenho mais elevado. Em simultâneo, o quadro de rotações foi complementado com o Andebol, na primeira fase, e o Atletismo, na segunda. Importa ressalvar, contudo, que nem o Futebol (no período anterior) nem o Andebol puderam ser lecionados na sua plenitude, face ao mau tempo característico da época de inverno, que

inviabilizaram a utilização sistemática dos espaços exteriores. Perante a necessidade de gerir metodicamente a rotação dos espaços cobertos e de efetuar uma escolha lógica entre o Basquetebol e o Atletismo, a opção recaiu sobre este último, por se tratar da minha modalidade de eleição e de especialidade. Em contrapartida, o Andebol foi introduzido por ser uma modalidade com boa adesão por parte dos alunos e na qual detinha com domínio do conteúdo. A capacidade de adaptação às contingências do meio revelou-se crucial a estratégia passou por ocupar o auditório da escola para potenciar o desenvolvimento da Unidade Didática (UD) de Dança.

O ano letivo encerrou com a lecionação do Basquetebol e do Badminton. Na fase de preparação deste 3.º período, a planificação inicial previa a inclusão de três aulas de Atletismo; contudo, face à opção estratégica de implementar a Aprendizagem Cooperativa e reconhecendo que o Basquetebol é uma modalidade complexa que exige um tempo de prática mais prolongado para a obtenção de resultados significativos, optei por abdicar desse bloco de Atletismo em favor de uma maior consolidação do jogo coletivo. Por sua vez, a escolha do Badminton visava encerrar o percurso letivo com a modalidade na qual os alunos demonstravam maior proficiência, garantindo que o fecho do ano fosse marcado por elevados níveis de sucesso visível, motivação e realização pessoal.

TABELA 2 - MODALIDADES POR ESPAÇO

Pavilhão	Campo de Basquetebol	Campo de Futebol	Ginásio	Auditório (alternativo)
Voleibol	Basquetebol	Futebol	Ginástica	Dança
Badminton	Atletismo	Andebol	Dança	Condição física

4.1.1 Domínio da Aptidão física

O sedentarismo em Portugal é um problema consistente, apesar de dados do IPDJ, (2025), revelarem que a prática desportiva federada aumenta significativamente de ano para ano, em 2022, 45,2% da população dos 18 aos 69 anos praticou atividade desportiva e 50,4% praticou exercício físico, nos últimos 12 meses. A falta de tempo e não gostar de praticar atividade desportiva ou exercício físico foram as principais razões referidas pelos não praticantes (por 42,5% e 27,3%, respetivamente). A prática de atividade desportiva ou de exercício físico de modo regular (cinco ou mais vezes por semana) ou com alguma regularidade (uma a quatro

vezes por semana) foi indicada apenas por 35,7% e 36,2% dos inquiridos, daquele grupo etário (*Instituto Nacional de Estatística,* 2023). O trabalho do professor de EF passa por combater esta tradição de sedentarismo, começando por trabalhar e valorizar a condição física durante as aulas, exercitando a força, velocidade, flexibilidade, resistência, equilíbrio, coordenação, assim, capacidades percetivo-cinestésicas como a capacidade propriocetiva, orientação espacial, lateralidade entre outras, de modo a preparar e fomentar a iniciativa à atividade física no futuro dos alunos.

Neste sentido, e de modo a operacionalizar este combate no contexto específico da intervenção, delineou-se uma estratégia fundamentada para o desenvolvimento das capacidades motoras. Na primeira metade do primeiro período, com base num inquérito apresentado à turma e nos resultados dos testes FITescola, o estímulo da condição física foi estruturado através de cinco a dez minutos de corrida contínua no início de todas as aulas, servindo em simultâneo como preparação para a prova de corta-mato escolar. Adicionalmente, a velocidade foi estimulada através da inclusão de algumas acelerações no final do momento de mobilidade geral.

Na segunda metade do período, o trabalho de velocidade manteve o mesmo formato, enquanto a resistência passou a ser abordada com menor rigor e consistência, embora seguindo a mesma estrutura de corrida inicial. Para diversificar os estímulos e potenciar a motivação, foram incorporados estrategicamente em aula circuitos em formato *Tabata* e exercícios em escada de agilidade, focados no desenvolvimento da força e da coordenação dinâmica geral. A flexibilidade, por sua vez, foi uma capacidade transversal a todo o ano letivo, integrando sistematicamente a rotina de aquecimento; contudo, foi explorada de forma substancialmente mais rigorosa e aprofundada durante as unidades didáticas de Ginástica e de Dança, dadas as exigências específicas destas modalidades

4.2. Unidades Didáticas

No seguimento do macrociclo e com a estrutura geral do ano já definida, demos início às (UD's), uma ferramenta de apoio à organização da modalidade, com a qual conseguimos moldar e ajustar as aulas à realidade da turma e de forma segura seguir uma linha de raciocínio lógico no que diz respeito aos conteúdos a abordar. Tomando como referência este ponto de partida, pretendo dar particular ênfase à necessidade de 'moldar' e 'ajustar' o planeamento, uma exigência que se revelou essencial ao longo das semanas para responder com eficácia à dinâmica real da turma.

Devido às bases académicas consolidadas na faculdade, a estruturação das Unidades Didáticas (UD) não se revelou um trabalho difícil no início. Pelo contrário, a verdadeira complexidade residiu na sua adaptação à realidade da turma. No primeiro impacto, a indecisão sobre o momento ideal para introduzir, exercitar ou consolidar determinado conteúdo constituiu um desafio, parecendo que os elementos oscilavam constantemente no planeamento. Contudo, com o tempo e a prática, esta articulação tornou-se intrínseca e natural, permitindo-me ascender a um patamar de maior exigência pedagógica.

Passámos, posteriormente, a elaborar UD's mais detalhadas e complexas, que fortaleceram significativamente a organização das aulas. Passei a integrar, explicitamente por extenso, normas de segurança, elementos de cultura desportiva e rotinas de condição física específica, definindo claramente os objetivos de cada componente da aula. Esta evolução não só simplificou a operacionalização dos planos de aula diários, como otimizou a gestão rigorosa e sistemática dos conteúdos lecionados. Esta tarefa, constituiu uma dificuldade acrescida e necessidade de repensar os aspetos organizativos da aula com maior antecedência.

4.4. Planos de Aula

Numa fase inicial, o plano de aula foi de certa forma difícil de produzir, não apenas pela sua complexidade, mas por exigir um detalhe minucioso, ao qual faltava sempre alguma coisa. Um exemplo desta fase encontra-se abaixo, transcrita do diário de bordo. Ao longo do tempo este trabalho foi-se tornando mais fácil e natural, um processo que demorava horas passou a demorar minutos. A base do plano estava definida e mudava consoante a modalidade, era um exercício mental constante, pensar nos exercícios que fariam sentido para a aula, pensar nos objetivos que quero alcançar com esses exercícios e descrever os critérios de êxito adjacentes a esse exercício. O plano exigia muito mais nuances, mas esta constante tarefa foi talvez a que mais me ajudou posteriormente, na prática.

> *Preparar planos de aula, preparar UD's, escrever reflexões é provavelmente o que menos gosto de fazer enquanto professora, não porque não considero importante, mas porque é algo que não é para mim, estou a escrever para alguém e portanto torna-se uma obrigação, algo que tem de ser feito "direitinho", às vezes quero escrever coisas que são muito pessoais porque fiquei chateada ou fiquei triste e vou a ver não consigo pensar para além disso, nem escrever nada, o que é no fundo um bom exercício para tentar ver além dos problemas.*
>
> *- Diário de Bordo, 5 de outubro*

Os planos de aula, durante todo o ano letivo, possuíram uma parte destinada aos alunos dispensados permanente ou temporariamente das atividades físicas (ADPTAF), onde eram descritas as atividades que iriam realizar à consonância com o restante da turma, porém revelou-se insuficiente. Ao entrar no segundo período e com planos para melhorar o rendimento das três alunas que se encontravam DPTAF desenvolvi Plano Individual de Trabalhos, nesse plano constava o conteúdo que a turma iria a aprender, a tarefa adaptada para as ADPTAF, os materiais adicionais necessários e o produto final com o qual os ADPTAF seriam avaliados. Este programa funcionou extremamente bem e tive resultados muito positivos a nível da motivação das alunas, que foram relatando durante o período letivo, querer participar na aula mesmo não conseguindo fazer tudo. Eu investi muito tempo à procura de alternativas para cada tarefa pedida em aula, modificando algumas tarefas para que as ADPTAF pudessem ter um papel ativo, como resultado tive as alunas sempre envolvidas na tarefa, com vontade de aprender e de ajudar e um clima de aula mais positivo.

O terceiro período foi um período de realizações, ao voltar com os desportos coletivos, sabia que tinha de escolher bem as tarefas propostas e que as ADPTAF iriam inevitavelmente de arbitrar jogos, algo que de certa maneira as desmotivava. No âmbito do desenvolvimento do estudo, os jogos utilizados no âmbito da aprendizagem cooperativa foram selecionados tendo em conta as caraterísticas das alunas. Em resultados a maioria das alunas participou nas propostas.

Nesta reta final, ao investir menos tempo nos planos de aula, a sua indispensabilidade fez-se notar, sentia as aulas mais desorganizadas, mesmo sabendo tudo o que estava a acontecer e tendo os tempos controlados, esquecia-me de material, de um aspeto técnico importante que estaria normalmente escrito para meu auxílio. Existe este misto de sentimentos entre a exaustão de ter tudo documentado durante todo o ano letivo e a necessidade do mesmo. Nas fases mais agitadas da minha vida pessoal e profissional estas tarefas de estágios pareciam intermináveis e exaustivas enquanto que, quando havia o tempo e a organização para tal, as mesmas tarefas eram simples, elucidativas e até gratificantes.

> *"Ao fim de 1 semana de aulas, a perceção do que seria e será o estágio mudou, inicialmente pensei que a adaptação iria ser mais demorada, que ia ser um começo mais difícil, com mais acumulação de tarefas e sem tempo para respirar, agora que a entrar no ritmo que começo a compreender como tudo funciona e percebo que o trabalho em grupo torna tudo um pouco mais fácil e que se tudo estiver organizado se torna mais uma questão de gestão de tempo do que de muito trabalho. Considero desta maneira essencial ter sempre tudo organizado para que quando começar a fazer a tese e entrar em época competitiva no Clube de Atletismo os trabalhos não se acumulem. Sinto que de certa forma é inevitável isso acontecer em certas alturas, mas vou tentar que não aconteça."*
>
> *- Diário de Bordo, 22 de setembro de 2025*

5.O Processo de Ensino-Aprendizagem

Partindo de uma retrospetiva macro, posso afirmar que no início do ano letivo foi marcado por uma abordagem centrada no professor. Na ausência de um modelo de ensino predefinido, recorri inicialmente ao Modelo de Instrução Direta (MID). Uma opção que realça o saber fazer e a aquisição e manutenção de respostas (Vasconcelos et al., 2003) porém, segundo (Vasconcelos et al., 2003) numa conceção *behaviorista* de aprendizagem, o aluno é passivo, acrítico e mero reprodutor de informação e tarefas. O aluno não desenvolve a sua criatividade e, embora se possam respeitar os ritmos individuais, não se dá suficiente relevo à sua curiosidade e motivação intrínsecas. O aluno pode, inclusive, correr o risco de se tornar apático, porque é excessivamente dependente do professor. Apesar de ser considerara uma opção compreensível e esperado nesta fase havia necessidade de mudar, pois estava consciente da necessidade de fomentar a autonomia e potenciar a motivação, para tal, procurei gradualmente implementar estratégias de trabalho a pares. Num dos primeiros momentos de maior autonomia, em que solicitei aos alunos a criação e desenvolvimento de coreografias em pequenos grupos, compreendi que a transição de um modelo diretivo para um de total liberdade exigia uma mediação mais estruturada. A análise desta experiência, feita em conjunto com a PC, foi determinante para o refinamento da minha estratégia pedagógica."

No segundo período, os alunos evidenciaram uma capacidade de autonomia surpreendente, especialmente em matérias como a dança. Nunca os tinha visto tão empenhados e coesos, o que me permitiu identificar o ponto forte do grupo. Foi um período de aprendizagem mútua: aumentei o nível de exigência das aulas, sem pausas significativas, e os alunos responderam com resiliência. Esta vivência confirmou-me que o fator psicológico é o verdadeiro motor do empenho físico. Ao permitir que os alunos interviessem e integrassem as suas propostas na planificação, distanciei-me do MID, adotando um estilo de ensino mais colaborativo e aberto às sugestões dos alunos.

Sendo este período predominantemente de cariz individual e expressivo, tornou-se consideravelmente mais acessível desconstruir a cultura de oposição e reduzir a competitividade exacerbada que caracterizava os jogos coletivos. A remoção da pressão do "ganhar ou perder" e do rendimento comparativo foi um fator crucial para a diminuição da ansiedade e do medo de julgamento público.

No terceiro período, a opção estratégica recaiu sobre AC, que se revelou a metodologia mais ajustada ao perfil da turma. Embora o Modelo de Educação Desportiva (MED) seja frequentemente reconhecido como uma referência no ensino da EF, pois baseia-se em 3 eixos fundamentais que se revêem nos objetivos da reforma educativa da EF atual: o da competência

desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto, sendo o seu propósito formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta (Graça & Mesquita, 2007) entendi que, para este grupo em específico, a competição diária seria contraproducente. Muitos dos alunos manifestavam desconforto e receio de julgamento em contextos competitivos, pelo que a priorização da interdependência positiva e do sucesso partilhado, características inerentes à AC, permitiu criar o clima de suporte social indispensável para o envolvimento ativo de todos os alunos.

> *"Sinto-me dividida, porque mesmo na faculdade fui chamada à atenção por estar a dar feedback individual enquanto o resto da turma estava à espera, mas custa-me avançar mesmo quando é apenas um aluno a não entender, não o tenho feito, tenho tido esse cuidado e acho que por essa razão tenho sentido como se tivesse a fazer um mau trabalho, porque a verdade é que há alunos que simplesmente não estão interessados, mas há alunos que apenas demoram mais e eu sinto que podia ter feito melhor por eles."*
>
> *- Diário de Bordo, 7 de novembro de 2025*

Para além das estratégias teórica, tinha de haver uma mudança de comportamento da minha parte, sugestões e diretriz da PC foram um aliado fundamental, pois, era fácil perder-me na aula e não pensar em dar *feedback* ou em ter a presença necessária da aula, quando estou a tentar dar instrução, controlar o tempo e garantir que todos estão ativos. Estes momentos traziam dúvidas existenciais como retratado na citação abaixo.

> *"não sei bem se estou a realmente ensinar alguma coisa durante as aulas ou apenas a mantê-los ativos, sei que é normal cometer mais erros e não estar tão à vontade para explicar conteúdos especialmente sem qualquer conhecimento empírico como praticante federada, contudo sinto que em comparação com o treino, dou poucos feedbacks, o facto de não ser tão analítico quanto os treinos de Atletismo deve ser levado em conta, porém sinto este desconforto no fim de todas as aulas de que podia dizer mais"*
>
> *- Diário de Bordo, 7 de novembro de 2025*

A seleção e o desenvolvimento das Unidades Didáticas ao longo do ano letivo responderam não só às orientações curriculares, mas também a uma leitura constante e intencional das caraterísticas emocionais, motivacionais e motoras da turma. A opção pedagógica de conferir um destaque aprofundado às matérias de Atletismo, Ginástica/Dança fundamenta-se pelo seu carácter altamente revelador no que concerne à transformação das atitudes dos alunos, à superação de bloqueios emocionais iniciais e ao surgimento de uma autonomia surpreendente demonstrada no 2.º período.

Estas três modalidades constituíram dos momentos mais marcantes da minha intervenção prática demonstrando com clareza que a diferenciação pedagógica e a gestão intencional da aula são os principal catalisador da autorregulação dos alunos.

> "Na aula de basquetebol de hoje, observei uma melhoria notável na minha abordagem em relação ao *feedback* e à minha presença geral. Durante o decorrer do jogo principal, mantive-me constantemente ativa, intervindo de forma assertiva para fornecer correções técnicas e táticas. Em diversos momentos, achei necessário interromper brevemente o fluxo do jogo para garantir que os alunos se reposicionassem corretamente, reforçando os conceitos de posicionamento defensivo e ofensivo. Esta intervenção direta, embora quebrando o ritmo, demonstrou ser crucial para consolidar a aprendizagem e otimizar a dinâmica da equipa."
>
> - Reflexão de aula, 30 de abril de 2026

As restantes Unidades Didáticas lecionadas ao longo do ano — maioritariamente focadas nos Jogos Desportivos Coletivos (como o Basquetebol e o Voleibol) e no Badminton, apresentaram desafios de natureza distinta, exigindo reajustes metodológicos permanentes ao nível do modelo de ensino e do clima social da aula. Nos Jogos Desportivos Coletivos, a principal dificuldade residiu na acentuada heterogeneidade de níveis de habilidade e na rejeição generalizada da competitividade por parte dos alunos menos proficientes, o que resultava em episódios de discórdia, passividade e reduzida taxa de sucesso motor. Para contornar estes constrangimentos e nutrir a necessidade de competência, a estratégia passou pela desconstrução do jogo formal tradicional 5x5, privilegiando formas jogadas reduzidas (3x3), tarefas cooperativas e a constituição de equipas base heterogéneas, o que permitiu pacificar o ambiente e garantir a participação de todos sem a pressão do erro público. No Badminton, em que a recetividade inicial era superior, existiam limitações de espaço e tendência para o jogo individualista, pelo que a estratégia assentou na Aprendizagem Cooperativa através de desafios de continuidade em pares (2x2) com rotações obrigatórias, descentralizando a gestão das tarefas e transferindo para os alunos a responsabilidade de gerir o espaço, as trocas e a arbitragem. Esta articulação global evidencia que a prática pedagógica no ensino secundário exige uma constante modelação dos métodos ao perfil da turma, transformando a aversão inicial em adesão e a instrução direta em autonomia efetiva.

5.1. A Dança/Ginástica

A lecionação da Ginástica e, muito em particular, da Dança revelou-se uma das surpresas mais gratificantes de todo o ano letivo. Este processo levou-me a refletir sobre o meu tempo de escola, recordo que, no meu próprio percurso enquanto estudante do ensino básico e secundário, nutria uma forte resistência em relação às atividades rítmicas e expressivas, chegando a partilhar da visão ingénua e redutora de que a dança não deveria ser integrada no currículo da EF. No entanto, esta experiência transformou esta mentalidade, permitindo-me hoje não só compreender o imenso valor pedagógico desta matéria, mas também desenvolver um gosto genuíno pelo seu ensino.

Ao identificar um interesse e recetividade orgânicos dos alunos pela Ginástica Rítmica, procedi a um reajuste intencional do planeamento inicial, canalizando maior tempo letivo para a criação coreográfica e para a manipulação de aparelhos portáteis. A organização das aulas foi descentralizada através da divisão do espaço e do material em estações de trabalho (com cordas e arcos), nas quais os alunos geriam de forma autónoma as suas repetições, tempos de prática e progressões técnicas. Esta estrutura em circuito aberto permitiu, em simultâneo, uma resposta exemplar à inclusão: ao introduzir variações e adaptações de movimento específicas, assegurei que as alunas com dispensa temporária ou permanente (ADPTAF) que manifestavam o desejo de praticar pudessem envolver-se na totalidade das tarefas, assumindo um papel corresponsável no grupo.

No contexto da intervenção pedagógica com esta turma de 12.º ano, a UD de Dança assumiu-se como um verdadeiro ponto de viragem e, em larga medida, como a "salvação" do ano letivo. Foi o conteúdo que mais eficazmente promoveu a coesão, a união e a cumplicidade entre os alunos. Embora a partilha de ideias e a exigência do trabalho de grupo tenham gerado, em determinados momentos, focos de conflito natural decorrentes das diferentes propostas, estes episódios foram geridos como oportunidades de crescimento social, culminando num desenvolvimento assinalável do desempenho motor e expressivo dos alunos.

Do ponto de vista da minha motivação docente, as aulas de Dança foram as que maior entusiasmo e satisfação me proporcionaram lecionar. O envolvimento dos alunos era de tal forma orgânico que a sua presença na aula decorria de um desejo genuíno de praticar, criar e superar-se. Ver a turma mobilizada em torno de um objetivo artístico e expressivo comum reforçou a minha crença de que a EF transcende a mera instrução de habilidades motoras, constituindo um espaço privilegiado de realização pessoal, empatia e expressão humana.

> *"O Just Dance onde os alunos realizaram as danças de forma super entusiasmada, saindo da aula suados, fez-me perceber 2 coisas, eles conseguem-se divertir em grupo e que eles não têm vergonha de se expor se sentirem que estão todos os mesmo nível a fazer a mesma coisa."*
>
> *- Diário de Bordo, 8 de janeiro de 2026*

A Dança e a preparação para o Sarau, destacaram-se pela autonomia, sendo sentidas diferenças substanciais. Após uma fase introdutória focada no ensino do *Cha-Cha-Cha* e a *Salsa*, a restante planificação foi integralmente orientada para a conceção e ensaio da coreografia destinada à apresentação pública no Sarau. A existência de uma tarefa com um propósito real e exterior à sala de aula transformou a motivação extrínseca num estímulo de compromisso intrínseco. Sabendo exatamente qual era o objetivo final e demonstrando um interesse genuíno pelo produto artístico que estavam a construir, os alunos evidenciaram níveis de atenção e empenho excecionais. A gestão do tempo, a contagem musical, a correção mútua de desfasamentos e o aproveitamento dos instantes de transição passaram a ser geridos pelos próprios alunos, dispensando a intervenção corretiva constante da docente.

A concetualização pedagógica e artística deste momento representou um investimento pessoal exigente e minucioso, a criação integral da estrutura coreográfica, bem como a seleção e edição do suporte musical, foram da minha exclusiva responsabilidade, no que conta à minha turma. Embora este processo de conceção e montagem tenha acarretado um volume de trabalho considerável, a transição para o terreno revelou-se uma das vivências mais gratificantes de todo o percurso de estágio.

Ver todo este processo ter um resultado positivo num palco em frente à comunidade escolar proporcionou uma sensação de realização e recompensa. Mais do que a simples atribuição de uma classificação, o Sarau demonstrou como a articulação entre a Dança e a Ginástica possui o poder de unir a turma em torno de uma criação comum, validando o esforço dos alunos e reforçando a minha convicção de que o compromisso do professor é crucial para a superação dos estudantes.

5.2. Atletismo

O Atletismo, sendo a minha modalidade de eleição e aquela em que atuo como treinadora no contexto do desporto federado, configurou-se como o espaço ideal para explorar novas abordagens e conteúdos até ao momento não conhecidos pelos alunos. Movida pela vontade de testar estratégias novas e diversas utilizando o trabalho cooperativo e otimizar a

eficiência das aulas, decidi estruturar a lecionação de forma distinta, recorrendo sistematicamente à organização das aulas em circuito (circuitos específicos de velocidade, de lançamentos e de saltos, dedicando uma tipologia a cada aula). Caso o tempo letivo o permitisse, eram ainda abordadas algumas especificidades técnicas no final.

> *"(…) decidi que iria fazer todas as aulas em circuito e correu bem!! Eles não adoraram, cansaram-se, aprenderam, fizeram todos os exercícios e acho que era tudo o que queria"*
>
> *- Diário de Bordo, 7 de março de 2026*

Contudo, este percurso de experimentação também trouxe desafios significativos. Houve aulas que não correram como o planeado e que revelaram alguma quebra na organização, fruto de erros logísticos e de gestão de espaço e materiais da minha responsabilidade. Longe de invalidar a estratégia, estas falhas constituíram momentos cruciais de aprendizagem e de autocrítica, obrigando-me a reajustar o planeamento e a aprimorar a minha capacidade de coordenação no terreno.

Sendo esta uma matéria em relação à qual a turma já manifestava uma aversão explícita e uma atitude de rejeição prévia assim que tomava conhecimento do conteúdo da aula, a implementação da estratégia em circuito revelou-se decisiva. Diminuiu-se a exposição ao fracasso individual e os tempos de espera. Esta organização em circuito promoveu um elevado tempo de empenho motor, mantendo uma dinâmica fluida que motivou a turma de tal forma que, mesmo os alunos que inicialmente se mostravam contrariados e expressavam desagrado pela modalidade, realizaram todas as estações sem parar até ao final da aula. A estrutura do circuito permitiu aos alunos gerirem o seu ritmo de esforço de forma autónoma, transformando a resistência inicial num compromisso de realização do início ao fim da tarefa. Com foco na inclusão de todos, os alunos com dispensa permanente da prática eram incluídos nos circuitos, sendo propostos a realizar uma tarefa concreta dentro do mesmo. O planeamento desta disciplina tornou-se um desafio agradável, um aluno que tivesse lesão num membro inferior teria uma tarefa que requisitasse mais membros superior e muito pouco a nenhum deslocamento. Cada aluno teve uma tarefa adequada para que pudesse participar, esta estratégia de planeamento melhorou o empenho e motivação destes alunos, conseguindo com que estes mostrassem mais proatividade durante o ano, mostrando curiosidade pelo papel que iriam desempenhar na aula e contribuindo com ideias para tarefas que poderiam desempenhar.

Para quebrar a rigidez técnica associada ao Atletismo e potenciar os níveis de adesão, integrei momentos de formas jogadas e dinâmicas lúdicas na fase final das aulas. O "jogo do

relógio" e o desafio coletivo de saltar à corda em simultâneo foram exemplos de enorme sucesso, gerando um ambiente descontraído e de forte envolvimento.

> *"Senti uma grande evolução no empenho dos alunos, que completaram seis rotações sem interrupções, apesar de terem reclamado, resultando num volume de trabalho físico considerável."*
>
> *- Diário de Bordo, 11 de março de 2026*

Esta vertente lúdica revelou-se ainda um excelente veículo de inclusão, as alunas que se encontravam com dispensa da prática física ativa foram integradas de forma cirúrgica e com papéis de responsabilidade indispensável, quer a gerir a rotação da bola nas dinâmicas de grupo, quer a apoiar a logística em pontos estratégicos dos circuitos. Desta forma, garanti que todos os estudantes, independentemente das suas limitações pontuais, se sentissem parte ativa, valorizada e corresponsável pelo sucesso da aula.

6. Da Instrução ao Diálogo

O início do ano letivo foi um período de descoberta mútua, no que a instrução direta se afirmou como o meu maior aliado. Numa fase em o domínio pedagógico ainda estava em construção, o objetivo era estruturar e explicar as tarefas de forma simples e coesa, garantindo que o tempo de atividade efetivo fosse elevado e que os alunos iniciassem os exercícios sem dúvidas. Contudo, este foi um processo de aprendizagem contínuo, houve momentos em que preparei explicações demasiado densas para exercícios que os alunos já dominavam, e outros em que subestimei a complexidade de tarefas que considerava simples, percebendo que a eficácia da instrução depende, acima de tudo, de uma preparação adaptada. Com a evolução da prática letiva, ganhei a segurança necessária para improvisar e ajustar a planificação no momento, resolvendo constrangimentos com fluidez e naturalidade.

> *"Passando para a parte fundamental expliquei o quadrado móvel de forma muito rápida e não fiz uma demonstração porque apesar de perceber que eles não tinham entendido a explicação, estava atenta ao tempo e não queria estar a dar muito tempo de instrução, o que foi um erro:"*
>
> - Reflexão da aula, 10 de outubro de 2025

O perfil singular desta turma de 12.º ano, marcada por uma excelente cultura geral e uma notável propensão para o debate, foi determinante para esta mudança. À medida que o ano decorreu, comecei a ter um maior domínio pedagógico do conteúdo, o que me permitiu desenvolver uma linguagem mais próxima à dos alunos na minha comunicação, integrando um tom mais natural e acessível aos mesmos, o que se revelou uma ferramenta poderosa para animar o início das aulas e estreitar a relação com os alunos. Este registo, mais próximo, tornou-se um facilitador na explicação de tarefas e na clarificação de dúvidas que, inicialmente, eram bloqueadas pela terminologia técnica da disciplina e preocupação com aspetos da gestão da aula.

> *"Quero reforçar a minha presença na aula, acredito que ainda tenho que melhorar este aspeto e tentar transmitir mais feedbacks durante os exercícios, acho que dou bastante feedback, mas quero conseguir transmitir para o outro lado da sala e nunca me lembro, mas considero ter melhorado a instrução, pelo menos eles entendem com facilidade o que quero dizer, sinto-me mais calma também quando o faço"*
>
> - Reflexão de aula, 28 de janeiro de 2026

Mais do que o domínio técnico, considero que o meu maior trunfo foi a capacidade de 'chegar até eles'. Reconhecendo a carência afetiva que muitos manifestavam, assumi como prioridade tratar cada aluno com empatia e respeito, demonstrando uma crença genuína no potencial de cada um. A mudança de atitude da turma foi, sobretudo, fruto do diálogo. Conversas particulares e sinceras sobre o desempenho, aliadas a uma preocupação genuína pelo que se passava nas suas vidas, e como isso impactava o seu rendimento, permitiram-me conquistar a sua confiança. Um discurso inicial dirigido à turma revelou-se um ponto de viragem, permitindo-me estar atenta a comportamentos desviantes e atuar preventivamente.

No final do ano letivo, a dinâmica da aula tinha-se transformado. O processo de comunicação alterou-se e deu lugar a um diálogo pedagógico constante, em que a comunicação fluía de forma natural. Os alunos conheciam os sinais reguladores da atividade como por exemplo um bater de palmas singular, significava que tinham de se alinhar e eu compreendia as suas ações, o que tornou o processo de ensino-aprendizagem muito mais dinâmico, gratificante e, acima de tudo, divertido. Esta transição, da instrução técnica para o diálogo empático, marcou o meu amadurecimento enquanto professora, confirmando que a motivação dos alunos é inseparável da qualidade da relação humana estabelecida em contexto de aula.

7. A Avaliação

A avaliação é, por natureza, um dos processos mais complexos, sensíveis e determinantes da prática docente. Enquanto a classificação se traduz num ato administrativo de síntese quantitativa ou qualitativa do desempenho num dado momento, a avaliação constitui um processo pedagógico contínuo, dinâmico e formativo, cujo propósito central reside em diagnosticar, orientar e alavancar a aprendizagem dos alunos.

A prática de fundamentar cada decisão avaliativa revelou-se um dos aspetos mais satisfatórios da minha intervenção. Sempre que interpelada pela PC ou pelos próprios alunos, esta transparência permitiu transformar o momento de balanço num diálogo pedagógico. O foco não residiu na nota final, mas na disponibilização de *feedback* e orientações concretas de melhoria, recorrendo ao questionamento e ao reforço positivo como impulso de desenvolvimento cognitivo e motor.

A avaliação diagnóstica de voleibol e basquetebol foi aplicada no arranque do ano letivo, recorrendo ao registo de vídeo e mapeamento para estabelecer a linha de base individual sobre a qual o desenvolvimento de cada aluno seria mensurado. A avaliação formativa e contínua, permitiu monitorizar o progresso motor aula a aula através de grelhas de observação e reflexões finais. O grande critério orientador foi a comparação do aluno consigo próprio entre o início e o fim de cada período, valorizando o esforço, a evolução e a superação pessoal para conferir uma justiça efetiva ao processo. Por sua vez, a avaliação sumativa realizou-se no final das Unidades Didáticas e nos momentos de síntese intercalar e periódica (1.º, 2.º e 3.º Períodos), desenhada em plena consonância com os objetivos do Programa Nacional de EF e as Aprendizagens Essenciais da disciplina, traduzindo-se nas propostas de classificação do 12.º ano apresentadas

Para operacionalizar as classificações e assegurar uma equidade autêntica, a avaliação assentou estritamente em quatro parâmetros ponderados com o mesmo peso de (25% cada): Saber e Saber Fazer (compreensão e aplicação técnica/tática em situação real); Pesquisa, Pensamento Crítico e Resolução de Problemas (capacidade de análise e decisão); Capacidade de Expressão (entusiasmo, iniciativa e argumentação); e Relacionamento Interpessoal (autonomia, tolerância, cooperação e entreajuda). A decisão metodológica de atribuir o mesmo valor ao Relacionamento Interpessoal e à atitude do que à proficiência técnica na modalidade foi crucial para democratizar o sucesso, garantindo que alunos com menor literacia motora pudessem ver o seu compromisso, autonomia e espírito de equipa devidamente valorizados no cálculo final.

As avaliações intercalares, especialmente no 1.º período perante o desconhecimento inicial da turma, exigiram momentos de profunda reflexão. Recorri habitualmente à vasta experiência da PC para discutir casos dúbios, assegurando o alinhamento com os critérios e a

cultura de escola. Paralelamente, ao integrar o teste teórico de Badminton no 1.º período, criei um instrumento complementar que permitiu aos alunos com maiores limitações práticas demonstrar o seu domínio concetual, promovendo a justiça académica e melhorando as suas classificações.

A promoção da autoavaliação e heteroavaliação revelou-se fundamental para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. Após os momentos de diálogo e auscultação, observou-se uma mudança visível na postura dos alunos, demonstraram maior recetividade para corrigir falhas e empenhar-se. Importa notar que, em diversos momentos, a avaliação esteve associada à escuta empática: ao questionar os alunos sobre o seu bem-estar, compreendi que a passividade ou "desmotivação" eram frequentemente o reflexo de fragilidades emocionais ou pessoais, o que exigiu uma abordagem docente pautada pelo respeito e pelo suporte interpessoal.

Perante um pedido de recurso por parte de um aluno. A elaboração do documento fundamentado permitiu demonstrar, através do histórico da avaliação contínua e dos registos na matriz do Excel, que a classificação final atribuída em codjuvância com a PC foi justa.

Considero que fundamentar cada decisão e explicar abertamente os critérios aos alunos permitiu desmistificar a perceção de subjetividade na EF. A avaliação justa não é aquela que distribui classificações idênticas, mas sim a que reconhece o ponto de partida de cada indivíduo, valoriza o seu crescimento ao longo do percurso e transforma a classificação final num espelho fiel do seu esforço, aprendizagem e evolução.

8. O valor da reflexão

A prática reflexiva constituiu, simultaneamente, o trabalho mais exigente e o mais benéfico de todo o meu percurso neste EP. Inicialmente, encarei a elaboração de reflexões diárias como uma tarefa predominantemente descritiva, focada no registo factual dos acontecimentos da aula. Contudo, a evolução pedagógica permitiu-me compreender que refletir vai muito além de relatar situações, trata-se de um processo sistemático e indispensável para rever momentos críticos, antecipar constrangimentos e desenhar estratégias de intervenção. Acredito que a minha capacidade de análise e tomada de decisão no terreno melhorou exponencialmente graças a este exercício contínuo de autoavaliação.

Apesar dos benefícios óbvios, a exigência do trabalho diário revelou-se, em vários momentos, esgotante. Na fase inicial, deparava-me frequentemente com a dificuldade de não saber

sobre o que escrever, assumindo a perceção errada de que "nada de novo" tinha acontecido na aula. Esta barreira decorria de uma visão ainda limitada sobre a complexidade do espaço aula. Hoje, com o distanciamento e a maturidade adquiridos, percebo que a aparente ausência de novidade é, em si mesma, um objeto de análise: se uma aula é idêntica à anterior, urge questionar se as estratégias aplicadas foram eficazes, se houve evolução no desempenho dos alunos ou por que razão o processo estagnou. Há sempre algo a extrair de cada aula, mesmo dos momentos de aparente monotonia.

> *"A PC na reunião de hoje apresentou-nos vários tópicos para que possamos melhorar as nossas reflexões, sinto que são coisas óbvias nas coisas penso e nunca passei para papel, parece que não tenho nada para escrever em certas aulas, parecem de certa forma rotineiras, mas compreendo que sou eu que não consigo pensar para além de atitudes e emoções em certos dias. (…) Às vezes volto atrás e vou ler o que escrevi e consigo ver a evolução, acho este processo importante, já encontrei situações que não me lembrava e que seria importante não esquecer."*
>
> - Diário de Bordo, 14 de outubro de 2025

Importa reconhecer, numa perspetiva de total transparência sobre esta práxis, que a inserção num quotidiano de trabalho altamente sistemático e burocrático pode, temporariamente, obscurecer o verdadeiro propósito da reflexão. Em momentos de maior desgaste físico e mental, perdi pontualmente a visão clara do objetivo deste exercício, encarando-o mais como uma obrigação formal do que como uma ferramenta de desenvolvimento. No entanto, superar essa fase de saturação foi fundamental para redescobrir o valor da reflexão enquanto bússola pedagógica. Concluo que aprender a refletir de forma profunda e honesta é o que distingue a mera execução técnica da verdadeira ação docente, capacitando-nos a encontrar soluções dinâmicas e a evoluir continuamente ao longo de toda a carreira.

9. Participação e Contacto com a Comunidade Escolar

9.1. Corta-Mato

O Corta-Mato Escolar configurou-se como a primeira atividade extracurricular do ano letivo e trouxe consigo gratas surpresas no que concerne ao envolvimento dos alunos. Vários elementos da minha turma de tutela decidiram participar na prova, motivados inicialmente pela perspetiva de obter uma valorização na classificação do primeiro período. Independentemente de a génese desta adesão ter sido uma motivação extrínseca, foi extremamente gratificante testemunhar o empenho, o esforço físico e a determinação com que correram — uma postura

francamente invulgar em anos anteriores, segundo o histórico da turma. Esta experiência evidenciou como as atividades extracurriculares, quando associadas a estratégias de reforço positivo, podem servir de catalisador para a superação pessoal e para a mobilização dos estudantes.

Posteriormente, integrei a comitiva do NE que acompanhou a escola ao Corta-Mato Regional. Embora não tenha levado alunos da minha turma, esta participação revelou-se altamente enriquecedora. Tratando-se de um contexto que me é familiar devido à minha experiência prévia como treinadora de Atletismo, reencontrei no Corta-Mato a essência do apoio ao jovem atleta: o ato de incentivar, orientar e, acima de tudo, tranquilizar os alunos nos momentos de maior ansiedade pré-competitiva continua a ser uma das dimensões que mais me realizam profissionalmente.

A vivência no plano regional permitiu estreitar laços significativos com alunos de outras turmas da escola. Ao longo de todo o ano letivo, estes jovens passaram a saudar-me diariamente no espaço escolar, encontrando sempre da minha parte uma genuína preocupação pelo seu bem-estar e percurso. Um episódio em particular acabou por consolidar este vínculo de confiança e empatia: durante a prova regional, sob condições climatéricas adversas de chuva intensa e lama, um dos alunos sofreu uma entorse num pé. O ato de o carregar fisicamente para fora da pista, garantindo a sua segurança e assistência imediata, foi um momento marcante que simbolizou a essência do papel do professor enquanto agente de cuidado, proteção e proximidade humana. Esta atitude de amparo não só resolveu uma contingência física imediata, como sedimentou uma relação de respeito mútuo que perdurou muito para além daquele dia de competição.

> *Levo esta experiência como uma boa experiência, gosto de ajudar e sentir-me útil, ajudei em tudo o que conseguia, terminei o dia exausta e apesar de ter sido uma prova muito difícil para os alunos, acho que saíram satisfeitos por terem terminado.*
>
> *- Diário de Bordo, 16 de janeiro de 2026*

9.2. O Pedipaper multiatividades

No âmbito das atividades de extensão curricular, os Núcleos de Estágio (NE) 1 e 2 uniram esforços para estruturar e operacionalizar um Pedipaper Multiatividades pela cidade de Espinho. Apesar de a organização de um evento desta magnitude possuir desafios e dificuldades logísticas inerentes, o trabalho em equipa revelou-se um dos pontos mais fortes do processo, uma vez que todos os professores-estagiários se mantiveram sintonizados e coesos nas tomadas

de decisão. O evento, direcionado para os alunos do ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos), teve como ponto de partida e de chegada a Escola Cooperante e visou promover o convívio saudável, a prática desportiva, a autonomia e a valorização dos espaços locais.

A atividade consistiu num percurso planeado com um tempo máximo de três horas, no qual as equipas, constituídas por quatro a oito elementos, geriam a sua própria estratégia para visitar as localizações distribuídas pela cidade. Para garantir a fluidez e evitar aglomerados nos postos, as partidas foram efetuadas de forma defasada. O itinerário englobava um total de dez postos com desafios diversificados, operacionalizados com o apoio de professores de EF e de alunos do Curso Profissional de Desporto, que atuaram como monitores. Entre as dinâmicas implementadas, os alunos enfrentaram jogos tradicionais e de precisão como a "Malha na Areia" na Praia da Baía e o "Bowling com Cones" no Rinque Desportivo. O equilíbrio e a agilidade foram testados no "Slackline" junto à Câmara Municipal e no percurso de obstáculos ("Fios") na Piscina Municipal. Adicionalmente, o programa contou com estações de "Basquetebol", o "Jogo Coordenativo" no Jardim da Câmara, o "Jogo da Colher" no Espinho-Vouga, a "Corrida das 3 Pernas" e a "Bola Bastões" na Praça do Mar, terminando com o "Tiro ao Alvo" na Praia da Baía. Cada desafio superado com sucesso garantia uma pontuação fixa de 20 pontos, sendo a validação realizada de forma tecnológica através da leitura de códigos QR na aplicação *iOrienteering)*.

Apesar do sucesso geral na adesão e no empenho dos participantes, a fase de encerramento do evento trouxe um constrangimento imprevisto. No momento da entrega de prémios, verificou-se uma incongruência com o sistema de pontuação digital devido a fatores alheios ao controlo da comissão organizadora. Perante esta contrariedade e de forma a salvaguardar a verdade desportiva, a justiça nas classificações e os prémios estipulados, que incluíam uma aula de surf para os vencedores, tomámos a decisão concertada de adiar a cerimónia de premiação para o período letivo seguinte. Este episódio, embora desafiante, constituiu uma excelente oportunidade de aprendizagem na gestão de imprevistos e crises em eventos escolares, reforçando a importância de manter a serenidade e o rigor técnico mesmo perante contratempos operacionais.

9.3. Desporto Escolar

A minha participação no Desporto Escolar (DE) decorreu em colaboração com a professora-estagiária Mariana Silva, sob a coordenação do professor responsável, André Azevedo. As dinâmicas desenvolvidas caracterizaram-se por uma enorme diversidade de experiências, destacando-se atividades como o *slide*, o rapel, o hóquei, as saídas de bicicleta fora

do espaço escolar e o ténis de mesa, entre muitas outras. Com um foco predominantemente direcionado para os desportos de natureza e aventura, o funcionamento do DE assentou numa metodologia flexível e centrada no aluno: o professor responsável tinha em consideração as motivações e preferências dos estudantes para definir a atividade do dia, garantindo que cada aula oferecesse um desafio diferente, motivador e ajustado aos interesses do grupo.

A ausência de uma vertente competitiva formal nesta vertente do DE revelou-se, paradoxalmente, um dos aspetos mais enriquecedores do meu percurso formativo. Enquanto treinadora de Atletismo federado, habituada à constante pressão dos resultados e à calendarização de provas todos os fins de semana, vivenciar o desporto sob uma perspetiva puramente lúdica, formativa e de lazer foi uma experiência nova e profundamente reconfortante. Permitiu-me olhar para a atividade física através de um prisma diferente, focado na autodescoberta e na superação pessoal, sem o peso da classificação.

Além da aprendizagem pessoal, esta colaboração proporcionou-me a aquisição de competências técnicas cruciais no âmbito dos desportos de natureza. O contacto prático com as técnicas de orientação e a exploração do meio envolvente dotaram-me de ferramentas metodológicas que se revelaram de utilidade direta e imediata. Este conhecimento técnico foi, de resto, o alicerce que me permitiu intervir de forma segura, confiante e ativa na conceção e no sucesso da atividade do Pedipaper Multiatividades pela cidade de Espinho, demonstrando a complementaridade e a transversalidade das aprendizagens desenvolvidas ao longo deste ano de estágio.

10. A Aprendizagem Cooperativa na Educação Física: Um Estudo de Investigação-Ação sobre a Motivação e as Necessidades Psicológicas Básicas no 12.º Ano

10.1. Resumo

O presente estudo foi realizado numa turma de 12.º ano e teve como objetivo reduzir a amotivação e promover formas de regulação motivacional mais autónomas, bem como reduzir a ansiedade e desenvolver a autonomia e a capacidade de autorregulação dos alunos. À base da aprendizagem cooperativa, fundamentada na Teoria da Autodeterminação. O diagnóstico inicial revelou níveis significativos de amotivação e ansiedade face à disciplina de Educação Física, frequentemente associados a uma aversão à competitividade dos jogos coletivos tradicionais. A intervenção decorreu ao longo das Fases 1 e 2 do Ciclo de Aprendizagem Cooperativa, estruturando tarefas promotoras da interdependência positiva, responsabilidade individual e valorização da interajuda. A recolha de dados adotou uma metodologia mista, combinando instrumentos quantitativos aplicados em pré e pós-intervenção (*Revised Perceived Locus of Causality* — PLOC-R e *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* — BPNES) com técnicas qualitativas (diários de bordo e reflexões da professora-investigadora, questionários de reflexão individual no final das aulas e entrevistas semiestruturadas finais) Os resultados evidenciaram uma redução para metade da amotivação (de 40% para 20%) e um incremento nas regulações autónomas. Embora os indicadores quantitativos das necessidades psicológicas básicas tenham sofrido uma estabilização, a análise qualitativa revelou que a metodologia cooperativa transmitiu uma maior segurança aos alunos, promovendo a inclusão e a confiança. Conclui-se que a abordagem cooperativa é uma estratégia eficaz para formar alunos mais resilientes e empáticos, alinhando a prática pedagógica com as competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; JOGOS COOPERATIVOS; MOTIVAÇÃO TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO.

10.2. Abstract

This study, was conducted in a 12th-grade class, aimed to reduce amotivation, promote more autonomous forms of motivational regulation, decrease anxiety, and foster students' autonomy and self-regulation skills through a pedagogical intervention. Based on Cooperative Learning and grounded in Self-Determination Theory (SDT). The initial diagnosis revealed significant levels of amotivation and anxiety toward Physical Education, frequently associated with an aversion to the heightened competitiveness of traditional team sports. The intervention took place across Phases 1 and 2 of the Cooperative Learning Cycle, structuring tasks around positive interdependence, individual accountability and mutual support. A mixed-methods approach to data collection was employed, combining quantitative instruments administered pre- and post-intervention (*Revised Perceived Locus of Causality* — PLOC-R and *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* — BPNES) with qualitative techniques (teacher-researcher logbooks and reflections, individual end-of-lesson written reflections, and final semi-structured interviews). The results show a sharp 50% reduction in amotivation (from 40% to 20%) alongside an increase in autonomous regulations. Although quantitative indicators for basic psychological needs showed stabilization, qualitative analysis revealed that the cooperative methodology provided students with greater psychological safety, fostering inclusion and self-confidence. The study concludes that the cooperative approach is an effective strategy for nurturing more resilient and empathetic students, aligning pedagogical practice with the key competencies outlined in the *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.*

Keywords: COOPERATIVE LEARNING; MOTIVATION; PHYSICAL EDUCATION; SELF-DETERMINATION THEORY.

10.3. Introdução

A EF desempenha um papel fundamental na promoção de estilos de vida ativos e na formação integral dos jovens. No entanto, o cenário atual no ensino secundário, particularmente no 12.º ano, revela desafios significativos. Observa-se frequentemente um declínio na motivação dos alunos para a prática de atividade física, fenómeno que compromete não só a rentabilização do tempo ativo efetivo de aula, mas também o desenvolvimento da literacia física necessária para uma vida saudável (Wong Ming Yu, 2022). Ao constatar a realidade da turma alvo deste estudo, com baixos níveis de empenhamento, tornou-se imperativo investigar as causas dessa amotivação e implementar estratégias pedagógicas que revertessem esta tendência.

O suporte teórico desta investigação assenta na Teoria da Autodeterminação (TAD) (Deci & Ryan, 1985). Segundo a teoria, a motivação não é um constructo unitário, mas sim um continuum que varia entre a amotivação, a motivação extrínseca e a motivação intrínseca (Ryan & Deci, 2000). Para que o aluno desenvolva uma regulação mais autónoma e autodeterminada, as práticas pedagógicas devem satisfazer as três Necessidades Psicológicas Básicas (NPB): a autonomia (sentir-se na origem do seu comportamento), a competência (sentir-se eficaz nas tarefas) e o relacionamento (sentir-se conectado e aceite pelos pares) (Ryan & Deci, 2000).

A literatura indica que a frustração destas necessidades está diretamente ligada a um Locus de Causalidade Percebido (PLOC) externo, em que o aluno participa apenas por obrigação ou pressão social, ou mesmo à amotivação, onde não vê valor na atividade (Guedes et al., 2024) Por outro lado, a satisfação contínua destas necessidades promove regulações motivacionais mais autodeterminadas, favorecendo um comportamento positivo com relação aos exercícios físicos. (Zavorski et al., 2024)

Neste contexto, o presente estudo propõe a utilização da Aprendizagem Cooperativa como estratégia central de intervenção. A realização de atividades em grupo e colaborativas permite que os alunos aprendam a trabalhar juntos em busca de um objetivo comum, ensinando-os a colaborar, a respeitar as diferenças e a procurar soluções pacíficas para os conflitos. Ao contrário dos modelos tradicionalmente competitivos, que podem marginalizar alunos com menos competência motora, os jogos cooperativos focam-se na participação coletiva, na ajuda mútua e na eliminação do medo do fracasso (Félix & Azevedo, 2025). Segundo (Fernández-Río, 2017), a implementação estruturada da aprendizagem cooperativa segue um ciclo que promove a coesão do grupo e transforma o ambiente de aprendizagem num espaço de suporte social.

Desta forma, este estudo visa não só diagnosticar o perfil motivacional da turma de 12.º ano, mas também avaliar de que forma uma UD centrada em jogos cooperativos, fundamentada nos pressupostos da TAD, pode potenciar a motivação intrínseca dos alunos. Pretende-se, em última análise, que os alunos deixem de encarar a EF como uma obrigação curricular e passem a percecioná-la como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e social, essencial para a sua literacia física a longo prazo.

10.4. Objetivos

O presente estudo teve como finalidade analisar a evolução das interações em contexto de pequena equipa, assim como a promoção da reflexão em grupo e da auto reflexão. À base da aprendizagem cooperativa, fundamentada na TAD.

Definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Reduzir a amotivação e promover formas de regulação motivacional mais autónomas:
- Reduzir a ansiedade e fomentar um clima de aula seguro e inclusivo
- Desenvolver a autonomia e a capacidade de autorregulação dos alunos

10.5. Metodologia

O projeto foi implementado ao longo de aproximadamente dois meses, o equivalente a um período letivo, numa turma do 12º ano de escolaridade, composta por 21 alunos com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos, dos quais cinco do sexo masculino e 16 do sexo feminino. Em termos de prática regular de exercício físico, verificou-se que dos 21 alunos, apenas seis praticavam desporto fora do contexto escolar, sendo a aula de EF o principal e único espaço de prática para alguns desses alunos.

A intervenção decorreu ao longo do 3.º período letivo (com a duração aproximada de dois meses) operacionalizando-se através das duas primeiras fases do Ciclo de Aprendizagem Cooperativa proposto por Fernández-Río (2017). A progressão metodológica foi planeada para transitar de uma fase inicial de desconstrução da ansiedade e edificação do espírito de equipa (Fase 1) para a aplicação da cooperação na aprendizagem das matérias nucleares de Badminton e Basquetebol (Fase 2)

O estudo foi desenvolvido ao longo de três fases, seguindo o Ciclo de Aprendizagem Cooperativa proposto por Fernández-Rio (2017).

Fase 1 – Criação e coesão de grupos (colocar período temporal nas fases)

A primeira fase materializou a introdução progressiva dos alunos na dinâmica do trabalho cooperativo e espírito de equipa. Durante o período de uma semana letiva (duas aulas), a rotina inicial integrou atividades lúdicas de 10 a 15 minutos, servindo essencialmente como momento de aquecimento. Estas tarefas tiveram como base três premissas fundamentais: uma elevada taxa de sucesso motor, a cooperação e a constituição de equipas heterogéneas. Ao focar a intervenção nestas dinâmicas, procurou-se dar uma resposta direta à necessidade psicológica básica de relacionamento (preconizada pela TAD), criando um ambiente seguro, de confiança e de pertença entre os colegas.

Com o intuito de fomentar o autoconhecimento e promover a inter-relação, implementou-se o "jogo do cuco", uma atividade referenciada no modelo do Ciclo do Aprendizagem Cooperativa por Fernández-Rio (2017). As restantes propostas lúdicas foram adaptadas de recursos digitais, assegurando sempre o alinhamento com a visão e os princípios referidos no estudo. Através da observação letiva, foi percetível que os alunos demonstraram uma adaptação rápida e eficaz a esta nova estrutura de aula, o que facilitou a transição fluída para a fase seguinte.

Fase 2 – A aprendizagem cooperativa como conteúdo para ensinar e aprender

Com a rotina estabelecida, a intervenção evoluiu para a segunda fase, estendendo-se por três semanas (seis aulas). As aulas assumiram um modelo predominantemente cooperativo, confinando-se o teor competitivo ao momento de encerramento da parte fundamental. A interdependência e a colaboração assumiram-se como eixos centrais. Nesta etapa, optou-se pela utilização de pequenos grupos e pares durante a totalidade da aula, o que favoreceu o surgimento natural de interações e a consolidação de dinâmicas inerentes aos 'grupos base', no interior das equipas heterogéneas

Na modalidade de Badminton, a aplicação de tarefas efetuou-se em formato 1x1, estipulando-se o objetivo coletivo de alcançar 20 batimentos consecutivos. Os pares iniciais foram delegados aos alunos, uma decisão pedagógica intencional concebida para fomentar a autonomia (segunda necessidade basilar da TAD), transferindo-lhes responsabilidade. Posteriormente para garantir a diversidade de interações, instituiu-se a obrigatoriedade de, pelo menos, quatro rotações ao longo da tarefa. Simultaneamente, introduziu-se a variante de jogo a pares, dinâmica que se manteve ao longo de todo o período letivo.

Na modalidade de Basquetebol, verificou-se que a menor proficiência motora e a reduzida taxa de sucesso originavam desmotivação, traduzindo-se em episódios de discórdia e desinteresse generalizado. Para combater este constrangimento e alimentar a necessidade de competência dos alunos (terceira necessidade da TAD), procedeu-se à restruturação das tarefas: o tempo de jogo formal foi substancialmente reduzido, privilegiando-se formas jogadas e atividades lúdicas. As tarefas cooperativas iniciais centraram-se no contacto com a bola, proporcionando um espaço de exploração motora isento de pressão avaliativa ou competitiva. O jogo formal passou a ser disputado em equipas base de 3x3, cujos elementos rodavam a cada aula. Inicialmente, procedeu-se a uma gestão intencional das interações para salvaguardar relações conflituosas; no entanto, o culminar do processo teve sucesso, com todos os alunos a demonstrarem capacidade e abertura para cooperar ativamente.

Transversalmente a ambas as fases, estabeleceu-se uma rotina de reflexão final comum, elemento fulcral para a consolidação da aprendizagem cooperativa no espaço aula. Nos últimos cinco minutos de cada aula, questionou-se os alunos sobre o funcionamento do grupo, garantindo que o foco incidisse sobre os comportamentos de ajuda mútua e o cumprimento das dinâmicas de interdependência. Esta prática sistemática revelou-se um instrumento indispensável para promover a autorregulação das aprendizagens e consolidar o papel ativo dos alunos.

Importa sublinhar que o modelo original do Ciclo de Aprendizagem Cooperativa perspetiva uma terceira fase, focada no uso de técnicas complexas de cooperação. Contudo, no âmbito deste estudo, a intervenção incidiu e esgotou-se nas Fases um e dois. Esta delimitação adveio de uma leitura reflexiva da práxis: o diagnóstico da turma indicou que a consolidação de um verdadeiro clima de cooperação e a superação das tentativas de evitar as aulas de EF exigiam um tempo de maturação considerável. Como evidencia a literatura, a integração satisfatória e plena da cooperação em contextos educativos só é alcançável através de um trabalho consciencioso e pausado, privilegiando-se assim a solidez das relações e a satisfação das necessidades psicológicas básicas em detrimento de uma progressão metodológica apressada.

10.6. Procedimentos e Instrumentos de recolha dos dados

1. Questionários

Para avaliar de forma objetiva a evolução do perfil motivacional e social dos alunos, procedeu-se à aplicação de dois questionários de referência na literatura, ambos aplicados em dois momentos distintos, na avaliação diagnóstica (pré-intervenção) e avaliação final (pós-intervenção):

- *Basic Psychological Needs in Exercise Scale (*BPNES) é um instrumento de autorrelato fundamentado na TAD (Deci & Ryan, 1985, 2000), concebido para avaliar o grau de satisfação das três Necessidades Psicológicas Básicas (NPB) em contexto de exercício físico. O questionário avalia, através de itens cotados numa escala do tipo Likert de 1 a 5 (onde 1 corresponde a "Discordo totalmente" e 5 a "Concordo totalmente"), três dimensões fundamentais: a Autonomia (a perceção de escolha, controlo e poder de decisão sobre as tarefas), a Competência (o sentimento de eficácia e capacidade de resposta aos desafios motores) e o Relacionamento (o sentimento de pertença, integração e ligação positiva com os pares e a professora).

- *Revised Perceived Locus of Causality* (PLOC-R) é um instrumento de autorrelato fundamentado no quadro teórico da TAD (Deci & Ryan, 1985, 2000), especificamente concebido para avaliar as diferentes formas de regulação motivacional dos alunos face à disciplina de EF. O questionário analisa a razão pela qual os estudantes participam nas atividades, avaliando, através de itens cotados numa escala do tipo Likert de 1 a 5 (em que 1 corresponde a "Discordo totalmente" e 5 a "Concordo totalmente"), o *continuum* motivacional dividido em cinco subescalas: a Amotivação (ausência de intenção e perceção de falta de valor/competência), a Regulação Externa (participação por pressão externa, recompensas ou punições), a Regulação Introjetada (participação para evitar culpa ou sentimentos de ansiedade), a Regulação Identificada (participação por reconhecer a utilidade e valor pessoal da atividade) e a Motivação Intrínseca (participação por puro prazer, satisfação e interesse inerentes à prática).

No âmbito deste estudo, a aplicação do BPNES e do PLOC-R, ocorreu em dois momentos distintos, na avaliação diagnóstica (pré-intervenção) e na avaliação final (pós-intervenção), permitiu obter pontuações médias para cada dimensão, possibilitando monitorizar e analisar em que medida a transição para o modelo de Aprendizagem Cooperativa contribuiu para nutrir o suporte psicológico e o bem-estar dos alunos.

2. Instrumentos de Reflexão e recolha de opiniões

No campo da intervenção pedagógica. Para o efeito, implementaram-se rotinas sistemáticas de recolha de dados ao longo de todo o processo letivo:

- Questionários de Reflexão Final (Aula): No final de todas as aulas, foi aplicado aos alunos um breve questionário reflexivo. Este instrumento cumpriu o duplo propósito de recolher dados imediatos sobre a perceção de sucesso das tarefas cooperativas e de promover a autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos.

- Conversas com os alunos: Privilegiou-se a recolha de informação no terreno. Estabeleceu-se uma rotina sistemática, acolhendo o *feedback* espontâneo dos alunos e, na ausência deste, recorrendo a um questionamento intencional (direto ou indireto) sobre a vivência e a adequação da aula. Esta estratégia permitiu reajustar a planificação de forma dinâmica e sensível às necessidades da turma.

3. Entrevistas Finais

No final do período letivo, procedeu-se à realização de entrevistas a um grupo selecionado de alunos, dependendo do seu empenho e motivação demonstrado em aula, de forma a abranger alunos com diferentes perfis motivacionais. Este instrumento qualitativo visou aprofundar as tendências observadas nos questionários (BPNES e PLOC-R). Através das entrevistas, foi possível compreender com maior detalhe e densidade as razões subjacentes às mudanças no clima de turma, bem como o impacto das dinâmicas cooperativas na redução da ansiedade e no aumento da motivação intrínseca.

10.7. Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados recolhidos ao longo do processo assentou numa abordagem mista, combinando técnicas de análise quantitativa e qualitativa. Esta complementaridade metodológica permitiu cruzar os indicadores numéricos relativos às transformações motivacionais com a densidade interpretativa das vivências, perceções e discursos dos alunos, conferindo maior profundidade, triangulação e fiabilidade aos resultados do estudo.

No que concerne ao tratamento dos dados quantitativos, obtidos através da aplicação dos questionários *Revised Perceived Locus of Causality* (PLOC-R) e *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNES) nos dois momentos de avaliação (diagnóstica/pré-intervenção e

final/pós-intervenção), recorreu-se ao programa *Microsoft Excel*. A análise incidiu na estatística descritiva, procedendo-se ao cálculo das frequências relativas (percentagens), das médias dos valores para cada uma das subescalas analisadas e do desvio padrão. Esta sistematização permitiu quantificar e ilustrar, de forma clara e comparativa através de representações gráficas, as oscilações nos níveis de regulação motivacional, designadamente a evolução da amotivação e o reforço da motivação autónoma, bem como o comportamento das três necessidades psicológicas básicas (Autonomia, Competência e Relacionamento).

Por sua vez, os dados de natureza qualitativa, provenientes dos diários de bordo e reflexões de aula da professora-investigadora, das reflexões escritas no final das aulas pelos alunos e do conteúdo transcrito das entrevistas finais, estes foram submetidos a uma análise de conteúdo de matriz indutiva e dedutiva. O material verbal e escrito foi organizado e categorizado em função dos eixos centrais da investigação: a ansiedade e perceção de competência, o clima de aula e interações sociais em equipas heterogéneas, a autonomia na tomada de decisão e o papel de suporte do professor. Os excertos de discurso e os registos observacionais mais significativos foram integrados no texto sob a forma de citações diretas, servindo para ilustrar, contextualizar e clarificar os fenómenos observados na análise estatística, fundamentando a discussão dos resultados à luz da TAD e dos princípios da Aprendizagem Cooperativa.

10.8. Resultados

Os resultados do questionário inicial espelharam elevados níveis de ansiedade associados à disciplina. Uma proporção substancial de alunos reportou sentimentos de vergonha, medo de julgamento pelos pares e a perceção de incapacidade perante as tarefas ("sinto que não vou conseguir realizar os exercícios"). A monitorização contínua através das reflexões de aula indicou uma adaptação progressiva à imposição de equipas heterogéneas. Nas primeiras aulas (Fase 1), registou-se resistência inicial na partilha de espaço no basquetebol, exigindo uma gestão intencional das interações para mitigar conflitos. No final do estudo, os dados quantitativos e qualitativos demonstram uma pacificação do ambiente. Nas entrevistas finais, a aluna A consubstancia esta evolução, referindo que o modelo implementado favoreceu a coesão: *"comecei a dar-me melhor com a turma porque está misturado com mais gente, com pessoas diferentes"*. Contudo, as entrevistas e as observações de aula confirmam que o trabalho de grupo não é isento de conflitos; Aluno A e B relatam que a comunicação *"às vezes é complicada"*, especialmente perante colegas que assumem posturas de passividade ou que *"não querem fazer o mesmo estilo de jogo"*.

Na análise motivacional revela-se uma transformação acentuada na forma como os alunos perspetivam a disciplina. O indicador mais expressivo e revelador do sucesso da intervenção é a redução para metade da Amotivação, que decresceu de 40% no momento inicial (Março) para 20% no final da intervenção (Maio) (conforme ilustrado no gráfico 3). Paralelamente, registou-se um fortalecimento das regulações autónomas: a Regulação Identificada subiu de 75% para 80%, e a Motivação Intrínseca aumentou de 70% para 75%. A Regulação Externa sofreu um ligeiro recuo de 80% para 75%. Estes dados estão em linha com o discurso das entrevistas finais, onde os alunos relataram que as aulas se tornaram mais "descontraídas" e "divertidas". Este facto é particularmente relevante num contexto em que os alunos foram propositadamente retirados da sua zona de conforto desportiva, provando que os jogos cooperativos proporcionaram um ambiente seguro para essa transição.

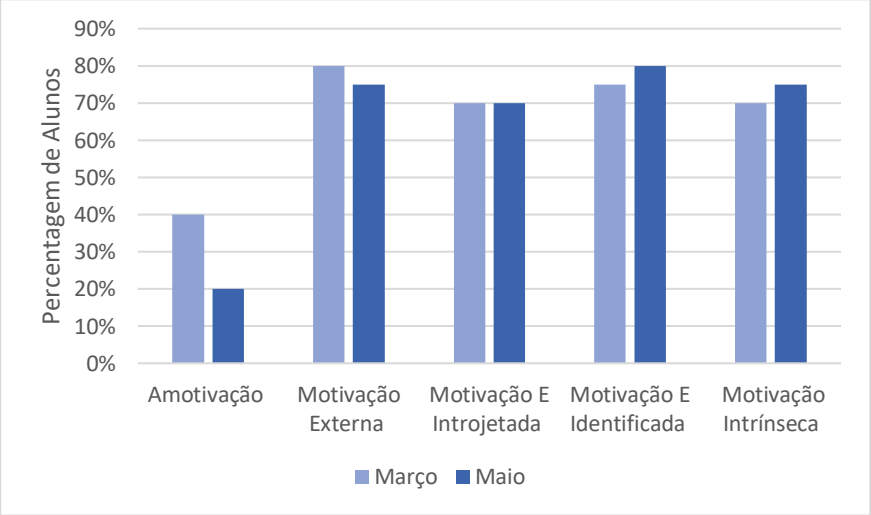


FIGURA 1 - RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO REVISED PERCEIVED LOCUS OF CAUSALITY

A avaliação das necessidades psicológicas básicas (Autonomia, Competência e Relacionamento) apresenta um cenário diferente do supramencionado. Quantitativamente, verificou-se uma ligeira estabilização com tendência de descida residual nos valores médios das três dimensões. (conforme ilustrado na Gráfico 2) O cruzamento destes dados quantitativos com a observação dos alunos clarifica este fenómeno. Identificou-se que a maioria da turma detém uma preferência vincada por modalidades expressivas e individuais, tendo o 2.º período letivo (focado na Ginástica e na Dança, lecionadas de forma não competitiva) registado uma melhoria exponencial da atitude e do interesse.

"Os alunos aceitaram e mostraram interesse pelo conteúdo e métodos de ensino da aula e em realmente aprender o que acabou por facilitar ainda mais (…) aprenderam os passos de forma muito mais rápida e acabaram muito mais cedo que o que o suposto"

- Reflexão de aula, 21 de janeiro de 2026

"Na parte fundamental, adiantei a performance para a avaliação final, vai ser difícil que todos decorem a dança visto que ainda é uma performance comprida, porém vejo-os entusiasmados e com vontade de melhorar"

- Reflexão de aula, 19 de fevereiro de 2026

O regresso aos desportos de oposição (como o basquetebol) no 3.º período gerou, naturalmente, um choque com a aversão que grande parte da turma sentia pela competitividade inerente aos jogos coletivos. Adicionalmente, a necessidade de Relacionamento foi testada pelas interações forçadas geradas pela metodologia cooperativa, resultando num misto de encontros positivos e negativos. A observação permitiu ainda constatar que este último período foi fortemente marcado por um clima de elevada tensão externa (exames finais, candidaturas a faculdades, entrega de projetos e o peso emocional de encerrar um ciclo de estudos), influenciando diretamente a predisposição emocional dos alunos.

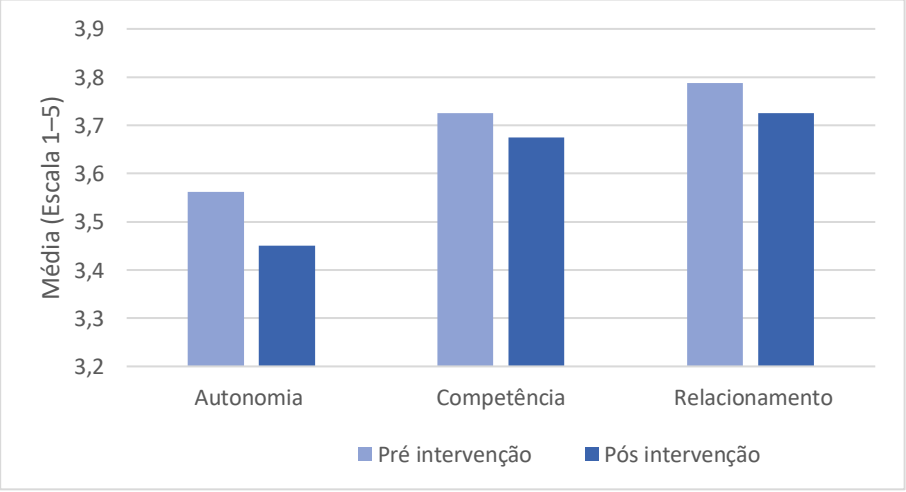


FIGURA 2 - RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO *BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS IN EXERCISE SCALE*

As reflexões recolhidas no final das aulas refletiram-se numa evolução na capacidade de autorregulação dos alunos. Inicialmente dependentes da instrução direta da professora para a

organização do espaço e dos materiais, os alunos passaram a gerir autonomamente as rotações (como estipulado na modalidade de badminton). Este dado observacional é comprovado pelas entrevistas. A Aluna C evidencia a perceção de um maior poder de decisão *"temos liberdade para escolher e para dar sugestões"*. O aluno D descreve ativamente o planeamento estratégico do seu grupo: *"escolhemos a melhor abordagem (...) ouvimos a opinião de cada um e tentamos fazer"*.

A transição de um modelo pautado pelo jogo formal para uma abordagem de desafios e cooperação (Fases 1 e 2 do ciclo) revelou-se decisiva na redução da ansiedade motora e na construção da perceção de competência, uma necessidade basilar preconizada pela TAD. O aluno B verbaliza esta mudança ao afirmar que se sentiu mais confortável para atingir os objetivos propostos *"sinto-me mais confiante (...) pois não exige tanto esforço (técnico)"*. O aluno B sublinha o valor de poder tomar decisões *"temos liberdade para escolher e para dar sugestões"*.

Contudo, o aluno E destaca que, perante o bloqueio de certas dinâmicas, a intervenção da professora assumiu uma função de suporte e facilitação essencial: *"às vezes o grupo em si não consegue conciliar com o tipo de jogo (...) em contrapartida sinto também uma boa cooperação da professora e às vezes dá jeito para pôr "a andar" o jogo"*. Este aspeto releva o papel do professor-investigador como essencial na cooperação e gestão da aula.

O aluno C aponta que a preferência recai agora em abordagens cooperativas pois *"sinto-me mais divertida"*. O aluno A, refere um maior à vontade na turma como um dos aspetos mais importantes da metodologia: *"acho que me comecei a dar melhor com a turma porque tá misturado com mais gente, com pessoas diferentes e não as mesmas pessoas"*. Por fim, o aluno D sumariza o impacto global da intervenção na sua perceção da disciplina: a aula tornou-se *"uma aula um bocado mais descontraída no início, mas temos de continuar sempre a empenhar"*.

A evolução das interações em contexto de pequena equipa e dupla refletiu-se de forma muito expressiva nas reflexões recolhidas no final das aulas. Os alunos identificaram ganhos claros no plano técnico-tático e na capacidade de trabalho colaborativo, ilustrado por registos como: *"Aprendi (mais ou menos) a controlar a força dos batimentos e melhorei a cooperação em equipa"* ou *"aprendi a cooperar melhor com alguns colegas que ainda não tinha tido oportunidade de jogar, ao jogar em duplas"*

A criação de dinâmicas cooperativas e de grupos base permitiu também potenciar o sentimento de eficácia coletiva e a cumplicidade entre os pares, gerando momentos de forte motivação e celebração do sucesso partilhado: *"eu gostei muito da aula de hoje, pois eu e os*

meus colegas somos muito inteligentes e trabalhamos muito bem em conjunto e temos um pensamento imensamente rápidos"

Contudo, o processo de transição para o modelo cooperativo e a imposição de interações forçadas também expuseram os atritos e desafios inerentes ao trabalho em equipa. Por um lado, emergiram críticas ao excesso de agressividade e competitividade em jogo; por outro, registou-se a frustração de alunos mais empenhados perante a passividade ou desinteresse de determinados colegas: *"As pessoas têm que melhorar a sua competitividade, e não se atirar para cima das pessoas no meio do jogo"* ou *"Aprendi que mesmo dando oportunidade aos meus colegas eles maior parte das vezes não querem nem tentam marcar ou jogar"*

Apesar destes pontos de tensão, o ambiente geral vivido nas aulas caraterizam por uma atmosfera de maior descontração, onde o erro passou a ser encarado com leveza e boa disposição. Os registos dos alunos evidenciam como o clima de aula se tornou mais acolhedor e como a proximidade afetiva construída com a professora-investigadora se traduziu num suporte positivo:

"Acho que foi boa e motivei até, apesar da gritaria que ouviu, e risos de erros e acertos. Adora-a"

10.9. Discussão

A interpretação analítica dos dados recolhidos exige cruzar os indicadores quantitativos obtidos nos questionários PLOC-R e BPNES com a evidência qualitativa das entrevistas e reflexões de aula, com fundamento na literatura de referência da EF, da TAD (Ryan & Deci, 2000) e do Ciclo de Aprendizagem Cooperativa (Fernández-Río, 2017).

O dado quantitativo mais expressivo e relevante do estudo foi a redução acentuada da Amotivação para metade (de 40% para 20%), acompanhada pelo incremento na Regulação Identificada (de 75% para 80%) e na Motivação Intrínseca (de 70% para 75%). Esta mudança assume particular significado quando contextualizado no 3.º período letivo, momento em que se reintroduziram os jogos desportivos coletivos de oposição, como o Basquetebol. Segundo a literatura, as modalidades coletivas tradicionais tendem a despoletar elevados níveis de ansiedade e uma tendência a evitar a prática em alunos com menor desempenho motor, devido à exposição pública do erro e à cultura de desempenho normativo (Karmina et al., 2024). Ao reestruturar a lecionação através das Fases 1 e 2 do Ciclo de Aprendizagem Cooperativa

(Fernández-Río, 2017), o foco deslocou-se do resultado final para o processo e para a interdependência positiva. A introdução de desafios em pequenas equipas (3x3 no Basquetebol e 1x1 em Badminton) funcionou como uma "rede de segurança" psicológica. Como sustentam Ryan e Deci (2017), quando o ambiente de aprendizagem diminui a pressão avaliativa e valoriza o esforço pessoal, promove-se a transição de um *Locus* de Causalidade Percebido (PLOC) externo para regulações mais autónomas. A perceção de um ambiente seguro e descontraído, corroborada qualitativamente quando os alunos caracterizaram a aula como tal, atesta que a metodologia cooperativa permitiu resgatar os estudantes em situação de amotivação, garantindo-lhes uma vivência motora positiva mesmo em modalidades que inicialmente rejeitavam.

Contrariamente à evolução acentuadamente positiva dos índices do PLOC-R, os dados do BPNES revelaram uma ligeira estabilização com tendência de descida residual nas médias da Autonomia, Competência e Relacionamento. Em primeiro lugar, no que concerne à dimensão do Relacionamento, a obrigatoriedade de trabalhar em equipas heterogéneas e a rotação de pares testaram a coesão do grupo. Se, por um lado, os dados qualitativos mostram uma ampliação da socialização entre os alunos e a pacificação do clima de aula, visível no relato da aluna que mencionou ter começado a interagir com mais colegas de turma, por outro lado, a exposição social contínua gerou também conflitos. As reflexões de aula documentam o descontentamento perante a passividade ou desinteresse de determinados colegas. Como referem Velazquez Callado et al., (2013) e Fernández-Río (2017), a interdependência positiva exige competências sociais que os alunos do ensino secundário ainda estão a consolidar, sendo natural que a negociação de conflitos diminua temporariamente a perceção de satisfação no Relacionamento.

Em segundo lugar, a análise da perceção de Competência demonstra que a desconstrução do jogo formal de Basquetebol reduziu a ansiedade motora dos alunos menos hábeis, aumentando a sua confiança. Todavia, para os alunos com maior rendimento desportivo, a redução do tempo de jogo formal e a partilha de decisões com colegas de menor rendimento provocaram uma ligeira frustração em relação às suas expectativas. Em terceiro lugar, embora a transferência de responsabilidade na gestão de tarefas e estratégias tenha alimentado a perceção de Autonomia, a sobrecarga emocional externa inerente ao final do 12.º ano (exames nacionais, candidaturas ao ensino superior e final de ciclo) condicionou a predisposição psicológica dos alunos, diminuindo a sua tolerância interpessoal e influenciando os registos do BPNES (Aelterman et al., 2012).

Por fim, a análise do papel da professora-investigadora no terreno revelou-se um pilar estruturante para o sucesso da intervenção. A perceção dos alunos quanto à intervenção

docente para destravar conflitos e orientar a tarefa, confirma a tese de Su e Reeve (2011) de que o suporte à autonomia exige uma estrutura clara e um acompanhamento próximo do professor. Num modelo em que a entreajuda e o empenho partilhado contam para o sucesso coletivo, os alunos mais centrados no rendimento técnico tendem a resistir à valorização do progresso dos pares menos hábeis. Esta constatação reforça as conclusões de Velázquez Callado (2013), sublinhando que a transição para metodologias cooperativas exige um tempo prolongado de aculturações e uma clarificação exaustiva dos critérios de avaliação formativa no ensino secundário.

10.10. Conclusão

O presente estudo sugere que a reestruturação metodológica da EF, ligada aos os princípios da aprendizagem cooperativa e da TAD, representa uma resposta pedagógica excelente para combater a desmotivação e a desigualdade social no contexto escolar. A transição de um paradigma focado na competição formal para um modelo de cooperação e desafio partilhado permitiu redefinir a vivência da disciplina numa turma de 12.º ano. A redução substancial da amotivação e o reforço das regulações autónomas atestam que, ao serem retirados da sua zona de conforto de forma segura, os alunos reencontraram o valor na prática motora, superando a aversão inicial aos desportos coletivos. A aparente estagnação quantitativa das necessidades psicológicas básicas reflete, na verdade, o amadurecimento sociocognitivo e a consciência crítica de alunos que, imersos na forte pressão externa do fecho de ciclo e dos exames nacionais, enfrentaram a verdadeira complexidade e o atrito inerentes à interação humana e ao trabalho em equipa.

Esta transformação destaca-se quando perspetivada à luz do desenvolvimento integral do aluno e das diretrizes do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, o estudo demonstrou que a EF atua lado a lado com a cidadania. Ao exigir a procura de estratégias, a mediação de conflitos e a consolidação de uma interdependência positiva, a abordagem cooperativa transcende a mera aprendizagem técnica. A intervenção capacitou os jovens com ferramentas cruciais para o seu futuro, promovendo o pensamento crítico, a responsabilidade partilhada e a autonomia na tomada de decisão, dimensões fundamentais para a sua formação enquanto cidadãos ativos.

Mais do que o desenvolvimento de competências, esta intervenção sublinha que a inclusão como um princípio fundamental e irrevogável que deve ser o centro da educação contemporânea e da prática docente. A verdadeira inclusão transcende a partilha do espaço físico; exige a intencionalidade de criar dinâmicas em que cada aluno, independentemente do

seu perfil, ritmo ou literacia motora, sinta que a sua contribuição é indispensável e valorizada pelo coletivo. A diminuição da ansiedade e a construção de um clima de aula em que o erro é tolerado permitiram que todos os alunos assumissem um papel ativo e digno nas tarefas. Conclui-se, assim, que a aprendizagem cooperativa e o fomento da motivação autónoma dotam a disciplina de EF do poder de formar não apenas indivíduos mais aptos fisicamente, mas sobretudo seres humanos mais empáticos, resilientes e preparados para abraçar a pluralidade da vida em sociedade.

10.11. Limitações do Estudo

A limitação mais sentida do presente estudo prende-se com o número reduzido de aulas, o ideal seria prolongar o programa para que este pudesse ter resultados mais consistentes. O desenvolvimento de competências sociais, a alteração de perfis motivacionais e a consolidação das dinâmicas exigentes do modelo de aprendizagem cooperativa requerem um tempo de maturação prolongado. Consequentemente, o curto período letivo em que a investigação decorreu restringiu a oportunidade de estabilizar plenamente as rotinas, limitando uma vivência mais longa da autonomia e da interdependência positiva.

Em segundo lugar, importa referir que o estudo incidiu sobre uma amostra bastante restrita, constituída por uma única turma de 12.º ano. Embora esta amostra seja característica e adequada a uma investigação-ação desenvolvida no âmbito da prática de ensino supervisionada, a mesma impossibilita a generalização direta dos resultados obtidos a outras realidades escolares. Acresce a esta especificidade da amostra a presença de variáveis externas e incontroláveis que afetaram a aula. O elevado nível de *stress* e a sobrecarga cognitiva e emocional associados ao término do ensino secundário, condicionaram severamente a predisposição e a tolerância interpessoal dos alunos, influenciando os registos das suas necessidades psicológicas básicas.

Por fim, ao nível da recolha de dados, a utilização exclusiva de questionários (BPNES e PLOC-R) para a avaliação quantitativa pode ter exposto os resultados ao viés do natural efeito de alteração do pensamento crítico dos alunos ao longo do processo. Adicionalmente, a acumulação inerente dos papéis de professora e investigadora por parte da professora-estagiária, embora fundamental para a observação participante e da recolha qualitativa, impõe sempre um desafio de distanciamento e neutralidade na interpretação holística do contexto.

10.12. Referências

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., Van Den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2012). Students' Objectively Measured Physical Activity Levels and Engagement as a Function of Between-Class and Between-Student Differences in Motivation Toward Physical Education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *34*(4), 457–480. https://doi.org/10.1123/jsep.34.4.457

Zavorski, B. E., Márcio Zanoni, E., Fin, G., & Nodari Júnior, R. J. (2024). Regulações motivacionais para a prática de exercício físico e a relação com as necessidades psicológicas básicas. *Cuerpo, Cultura y Movimiento*, *14*(2), 114–125. https://doi.org/10.15332/2422474X.10286

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7

Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: Una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física (The Cooperative Learning Cycle: a guide to effectively implement cooperative learning in physical education). *Retos*, *32*, 264–269. https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51298

Instituto Nacional de Estatística (2025)

Karmina, S., Dyson, B., & Setyowati, L. (2024). Teachers' perspectives on implementing cooperative learning to promote social and emotional learning. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, *43*(2), 470–479. https://doi.org/10.21831/cp.v43i2.68447

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*.

Su, Y.-L., & Reeve, J. (2011). A Meta-analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educational Psychology Review*, *23*(1), 159–188. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7

Velazquez Callado, C., Fraile Aranda, A., & López Pastor, V. M. (2013). APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, *20*(1), 239. https://doi.org/10.22456/1982-8918.40518

Wong Ming Yu, C. (2022). The physical education pedagogical approaches in nurturing physical literacy among primary and secondary school students: A scoping review. *International Journal of Educational Research*, *116*, 102080. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102080

11. Considerações Finais

O término deste percurso de Prática de Ensino Supervisionada traduz-se num balanço de profunda transformação pessoal, pedagógica e profissional. Olhando retrospetivamente para o início do ano letivo, é notável o amadurecimento que resultou da mudança entre as expectativas idealizadas e a densidade da realidade escolar. A impulsividade inicial e a vontade de implementar cegamente visões pedagógicas pessoais deram lugar a uma atitude de escuta ativa, humildade e resiliência. A transição da rigidez do Modelo de Instrução Direta para a fluidez do diálogo pedagógico empático confirmou que ensinar é, intrinsecamente, um ato de relação humana, em que a eficácia técnica depende de um vínculo de confiança estabelecido com os alunos.

A prática letiva veio revelar que as ferramentas burocráticas e organizativas do planeamento, as Unidades Didáticas, os Planos Individuais de Trabalho para os alunos dispensados e os registos sistemáticos de avaliação, não constituem meras obrigações administrativas de estágio, mas sim o suporte invisível que garante a viabilidade e a equidade do processo de ensino-aprendizagem. Ao investir no detalhe destas matrizes, aprendi a "moldar" e a "ajustar" as aulas em tempo real, gerindo de forma construtiva as limitações materiais, as adversidades climatéricas e a heterogeneidade da turma de 12.º ano.

Ademais, as vivências extracurriculares foram essenciais para consolidar a minha inserção na comunidade educativa da Escola cooperante. Desde a gestão de imprevistos técnicos e logísticos na organização do Pedipaper Multiatividades com o NE, até à partilha de vivências afetivas no Corta-Mato e no Desporto Escolar, o estágio provou que o papel do professor estende-se muito para além dos limites físicos do pavilhão, atuando como um cuidador e um exemplo de proximidade humana. A ausência de uma lógica estritamente competitiva no Desporto Escolar e na Dança permitiu-me redefinir a minha própria perspetiva sobre a atividade física, descentrando o meu olhar da performance técnico-desportiva (típica do treino de Atletismo federado) em prol de uma EF inclusiva, terapêutica e artística.

A nível investigativo, o estudo de investigação-ação evidenciou que a aplicação dos pressupostos da AC e da TAD constitui um caminho viável para combater a amotivação e a tendência a evitar a prática de exercício. Ao transformar a "nota" num processo formativo sustentado por critérios claros e ao nutrir as necessidades de competência, autonomia e relacionamento das alunas, a intervenção resgatou o sentido de pertença de jovens que tradicionalmente se sentiam marginalizados nas aulas de EF.

Em conclusão, este percurso formativo não "definiu totalmente quem sou", mas lançou os alicerces indestrutíveis da minha identidade docente. Concluo esta etapa com a convicção

reforçada de que a EF possui o poder ímpar de educar o corpo e a mente em sintonia, despertando nos jovens o gosto pelo movimento e pela partilha social. Assumo, doravante, o compromisso de continuar a remar contra a maré sempre que a inclusão for posta em causa, com a serenidade de quem sabe que o ensino eficaz é um processo de aprendizagem mútua e ininterrupta ao longo da vida.

12. Referências

Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM PROCESSO SIMULTANEAMENTE BIOGRÁFICO E RELACIONAL. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, *22*(2), 523. https://doi.org/10.22456/1982-8918.54129

Constantino, D., Marques, C., Silva, C., Furão, D., Calado, M., & Vieira, F. (2022). *As características dos professores de Educação Física que influenciam um estilo de vida ativo e saudável*. https://doi.org/10.5281/ZENODO.6457517

Félix, C. S., & Azevedo, N. C. S. D. (2025). Os efeitos dos jogos cooperativos na motivação dos alunos nas aulas de educação física de acordo com a teoria da autodeterminação. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, *22*(12), e8501. https://doi.org/10.55905/oelv22n12-317

Gomes, P. B., Silva, P., & Queirós, P. (2000). *Equidade na Educação. Educação Física e Desporto na Escola*.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, *2007*(3), 401–421. https://doi.org/10.5628/rpcd.07.03.401

Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55–67. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4

Pereira de Araujo, V., Francisca dos Santos Brizola, S., Fernandes, T., A. Francischin, A., L. B. dos Santos Freitas, K., S. da Mota Gonçalves, S., & I. Malaquias, M. (2023). *UMA ANÁLISE ACERCA DA DESVALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ATUALMENTE*. https://doi.org/10.51249/hp09.2023.1483

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*.

Vasconcelos, C., Praia, J. F., & Almeida, L. S. (2003). Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: Da instrução à aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, *7*(1), 11–19. https://doi.org/10.1590/S1413-85572003000100002

Anexos

Anexo 1 - Exemplo de um Plano de Aula

Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho

AULA Nº: 55	PROFESSOR: Patrícia Fernandes		UNIDADE DIDÁTICA: Basquetebol 11	
ANO/TURMA: 12º	Nº ALUNOS: 21	DATA: 21/05/2026	HORA: 16h50 – 18h20 (70' úteis)	LOCAL: AEMGA – Campo de Basquetebol

MATERIAL: 6 bolas de basquetebol, sinalizadores, 4 arcos, Coluna

FUNÇÕES DIDÁTICAS:

Consolidação da defesa e drible de proteção

Exercitação da transição defesa-ataque

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA AULA:

HABILIDADES MOTORAS	FISIOLOGIA DO TREINO E CONDIÇÃO FÍSICA	CULTURA DESPORTIVA	CONCEITOS PSICOSSOCIAIS
Realizar defesa, ressalto e drible de proteção em situação de jogo 3x3 com transição ataque-defesa	Aplicar a velocidade de receção, coordenação óculo-manual e a orientação espacial, em vários exercícios, critério e em situação de jogo.	Compreender as regras e as questões técnico-táticas da modalidade	Respeitar os colegas Demonstrar autonomia Ajudar os colegas a melhorar Mostrar empenho e envolvimento na tarefa

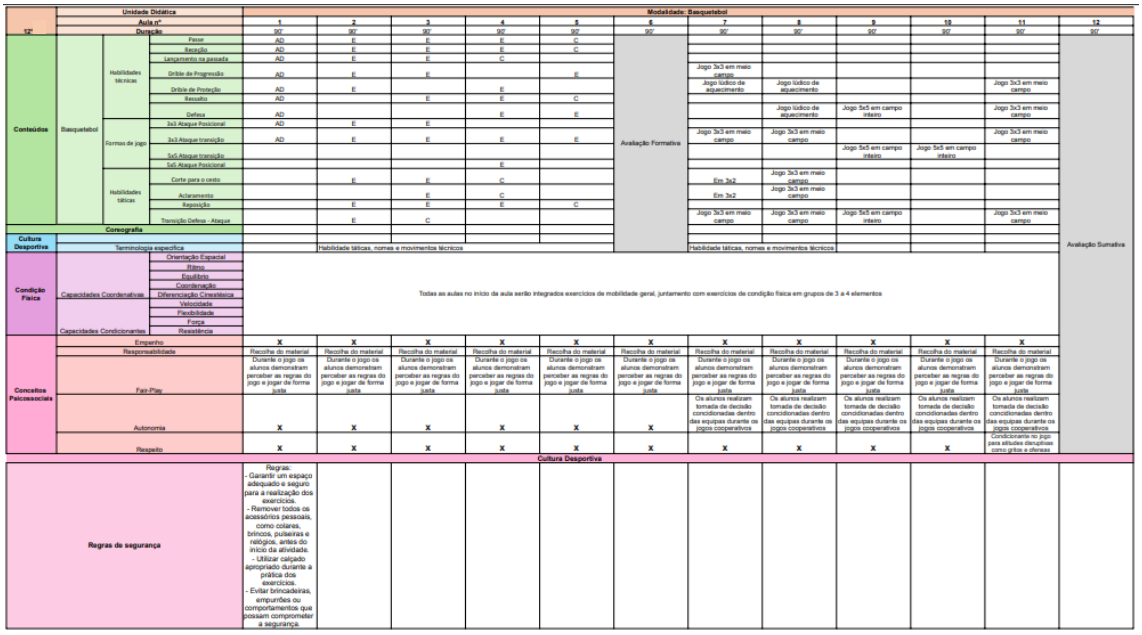
	EXERCÍCIO		CONTEÚDO	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM / ESQUEMAS	OBJETIVOS COMP. / COMPONENTES CRÍTICAS
PARTE INICIAL	CONVERSA COM OS ALUNOS	2'	Introdução da aula	➔ Os alunos, sentados em forma de U, atentam a breve explicação do que será lecionado na respetiva sessão	Os alunos compreendem os aspetos importantes a trabalhar na aula
	Jogo	18'	Dança	➔ Coreografia para o sarau	➔ Empenho motor ➔ Cooperação
Parte Fundamental	Condição física	15'	Tabata	➔ 1.Abds - deitados, subir e descer pernas uma de cada vez ➔ 2.Prancha a passar a bola entre o grupo ➔ 3.Agachamento com salto 180º com cone nos pés para apanhar bola de ténis ➔ 4. Subir em corrida, descer em agachamento	➔ 1. O aluno realiza os exercícios durante o tempo estipulado

	Jogo 3x3	20'	Jogo formal com transição defesa- ataque	➔ Jogo formal em campo inteiro ➔ 3 rotações 6' + 6' + 6' ➔ 	O aluno mantém-se em constante movimento durante o jogo, desmarcando-se. O aluno analisa o jogo e realiza passes de forma oportuna O aluno observa o campo na sua totalidade utilizando os espaços livres O aluno realiza a defesa estando em posição defensiva com os as pernas semifletidas e pressionando o adversário O aluno realiza drible de proteção estando com as pernas semifletidas e usando o braço não livre como escudo driblando a bola baixa
	Retorno à calma	5'	Jogo do cone	➔ 1 equipas de fora ➔ Tentar derrubar o cone ➔ Dois alunos tentam derrubar o cone enquanto o defensor tenta afastar a bola do cone ➔ Variante, trocar cone por aluna com dispensa, que se pode movimentar 2	➔ O aluno comunica com os colegas ➔ O aluno passa a bola aos colegas ➔ O aluno respeita a divisão do campo ➔
PARTE FINAL	**Retorno à calma**	5'	Conversa com os alunos	➔ Questionário sobre a apreciação da aula e desempenho pessoal	➔ Os alunos juntam-se perto do professor realizam uma análise sobre a aula

Plano alunos com dispensa	As alunas devem observar e analisar um colega à escolha durante o circuito tabata com ajuda de uma ficha As alunas devem arbitrar o jogo e analisar aspetos técnicos de um colega As alunas devem ajudar a controlar os tempos de jogo

Equipas: I

Anexo 2 - Exemplo de UD: Modalidade de Basquetebol



12º	Unidade Didática			Modalidade: Basquetebol											
	Aula nº			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Duração			90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'
Conteúdos	Basquetebol	Habilidades técnicas	Passe	AD	E	E	E	C	Avaliação Formativa						Avaliação Sumativa
			Receção	AD	E	E	E	C							
			Lançamento na passada	AD	E	E	C								
			Drible de Progressão	AD	E	E		E		Jogo 3x3 em meio campo					
			Drible de Proteção	AD	E		E			Jogo lúdico de aquecimento	Jogo lúdico de aquecimento			Jogo 3x3 em meio campo	
			Ressalto	AD		E	E	C							
			Defesa	AD			E	E			Jogo lúdico de aquecimento	Jogo 5x5 em campo inteiro		Jogo 3x3 em meio campo	
		Formas de jogo	3x3 Ataque Posicional	AD	E	E									
			3x3 Ataque transição	AD	E	E	E	E		Jogo 3x3 em meio campo	Jogo 3x3 em meio campo			Jogo 3x3 em meio campo	
			5x5 Ataque transição									Jogo 5x5 em campo inteiro	Jogo 5x5 em campo inteiro		
			5x5 Ataque Posicional				E								
		Habilidades táticas	Corte para o cesto		E	E	C			Em 3x2	Jogo 3x3 em meio campo				
			Acharamento			E	C			Em 3x2	Jogo 3x3 em meio campo				
			Reposição		E	E	E	C							
			Tromsição Defesa - Ataque		E	C				Jogo 3x3 em meio campo	Jogo 3x3 em meio campo	Jogo 5x5 em campo inteiro		Jogo 3x3 em meio campo	
	Coreografia														
Cultura Desportiva															
	Terminologia específica				Habilidade táticas, nomes e movimentos técnicos					Habilidade táticas, nomes e movimentos técnicos					
Condição Física	Capacidades Coordenativas		Orientação Espacial	Todas as aulas no início da aula serão integrados exercícios de mobilidade geral, juntamento com exercícios de condição física em grupos de 3 a 4 elementos											
			Ritmo												
			Equilíbrio												
			Coordenação												
			Diferenciação Cinestésica												
	Capacidades Condicionantes		Velocidade												
			Flexibilidade												
			Força												
			Resistência												
Conceitos Psicossociais	Empenho			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Responsabilidade			Recolha do material	Recolha do material	Recolha do material	Recolha do material	Recolha do material	Recolha do material	Recolha do material	Recolha do material	Recolha do material	Recolha do material	Recolha do material	
	Fair-Play			Durante o jogo os alunos demonstram perceber as regras do jogo e jogar de forma justa	Durante o jogo os alunos demonstram perceber as regras do jogo e jogar de forma justa	Durante o jogo os alunos demonstram perceber as regras do jogo e jogar de forma justa	Durante o jogo os alunos demonstram perceber as regras do jogo e jogar de forma justa	Durante o jogo os alunos demonstram perceber as regras do jogo e jogar de forma justa	Durante o jogo os alunos demonstram perceber as regras do jogo e jogar de forma justa	Durante o jogo os alunos demonstram perceber as regras do jogo e jogar de forma justa	Durante o jogo os alunos demonstram perceber as regras do jogo e jogar de forma justa	Durante o jogo os alunos demonstram perceber as regras do jogo e jogar de forma justa	Durante o jogo os alunos demonstram perceber as regras do jogo e jogar de forma justa	Durante o jogo os alunos demonstram perceber as regras do jogo e jogar de forma justa	
	Autonomia			X	X	X	X	X	X	Os alunos realizam tomada de decisão concidionadas dentro das equipas durante os jogos cooperativos	Os alunos realizam tomada de decisão concidionadas dentro das equipas durante os jogos cooperativos	Os alunos realizam tomada de decisão concidionadas dentro das equipas durante os jogos cooperativos	Os alunos realizam tomada de decisão concidionadas dentro das equipas durante os jogos cooperativos	Os alunos realizam tomada de decisão concidionadas dentro das equipas durante os jogos cooperativos	
	Respeito			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Condicionante no jogo para atitudes disruptivas como gritos e ofensas	
Cultura Desportiva															
Regras de segurança				Regras: - Garantir um espaço adequado e seguro para a realização dos exercícios. - Remover todos os acessórios pessoais, como colares, brincos, pulseiras e relógios, antes do início da atividade. - Utilizar calçado apropriado durante a prática dos exercícios. - Evitar brincadeiras, empurrões ou comportamentos que possam comprometer a segurança.											

Anexo 3 - Planeamento Anual

TURMA	12º

Professora	Patrícia Fernandes

Dias da semana	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
4ª		1						1		
5ª		2			1			2		
6ª		3			2			3	1	
sáb		4	1		3			4	2	
Dom		5	2		4	1	1	5	3	
2ª	1	6	3	1	5 Início	2	2	6	4	1
3ª	2	7	4	2	6	3	3	7	5	2
4ª	3	8	5	3	7	4	4	8	6	3
5ª	4	9	6	4	8	5	5	9	7	4
6ª	5	10	7	5	9	6	6	10	8	5 Fim
sáb	6	11	8	6	10	7	7	11	9	6
Dom	7	12	9	7	11	8	8	12	10	7
2ª	8	13	10	8	12	9	9	13 Início	11	8
3ª	9	14	11	9	13	10	10	14	12	9
4ª	10	15	12	10	14	11	11	15	13	10
5ª	11	16	13	11	15	12	12	16	14	11
6ª	12	17	14	12	16	13	13	17	15	12
sáb	13	18	15	13	17	14	14	18	16	13
Dom	14	19	16	14	18	15	15	19	17	14
2ª	15 Início	20	17	15	19	16	16	20	18	15
3ª	16	21 P.C.	18 Megas	16 Fim	20	17	17	21	19	16
4ª	17	22	19	17	21	18	18	22	20	17
5ª	18	23	20	18	22	19	19	23	21	18
6ª	19	24	21 CM	19	23	20	20	24	22	19
sáb	20	25	22	20	24	21	21	25	23	20
Dom	21	26	23	21	25	22	22	26	24	21
2ª	22	27	24	22	26	23	23	27	25	22
3ª	23	28	25	23	27	24	24	28	26	23
4ª	24	29	26	24	28	25	25	29	27	24
5ª	25	30	27	25	29	26	26	30	28	25
6ª	26	31	28	26	30	27	A.C. 27 Fim		29	26
sáb	27		29	27		28	28		30	27
Dom	28		30	28			29		31	28
2ª	29			29			30			29
3ª	30			30			31			30
4ª				31						
Aulas administradas	4	10	6	4	8	5	8	6	8	1

Aulas
Observações
Pav = Pavilhão
C.B. = Campo de Basquetebol
C.F.= Campo de Futebul
Gym = Ginásio
P.C= Plano Cultural
C.M. = Corta mato
Mega Atleta
Atividade cultural
Inicio/fim do periodo
Rotação

Anexo 4 – Cronograma v2

	Dias/Meses	Quarta	Quinta	Quarta	Quinta	Quarta	Quinta	Quarta	Quinta	Quarta	Quinta
1º Período	Setembro	Apresentação	FITescola	AD Voleibol 1	AD Basquete + atlet 1						
	Outubro	Voleibol 2	Basquete + atlet 2	Voleibol 3	Basket + atlet 3	Voleibol 4	Basket + atlet 4	Voleibol 5	Basket + atlet 5	AF Voleibol 6	AF Basket + atlet 6
	Novembro	Futebol 1 + 5º 3	Badminton 1	Futebol 2+ 5º 3	Badminton 2	Futebol 3 + 5º 3	Badminton 3				
	Dezembro	Futebol 4 + 5º 3	Badminton 4	Futebol 5 + 5º 3	Badminton 5						

	Dias/Meses	Quarta	Quinta	Quarta	Quinta	Quarta	Quinta	Quarta	Quinta
2º Período	Janeiro	Ginást + Dança 1	Andebol 1	Ginást + Dança 2	Andebol 2	Ginást + Dança 3	Andebol 3	Ginást + Dança 4	Andebol 4
	Fevereiro	Ginást + Dança 5	Andebol 5	Ginást + Dança 6	Andebol 6		Ginást + Dança 7	Atletismo 8	Ginást + Dança 8
	Março	Atletismo 9	Ginást + Dança 9	Atletismo 10	Ginást + Dança 10	FITescola	FITescola		

	Dias/Meses	Quarta	Quinta	Quarta	Quinta	Quarta	Quinta	Quarta	Quinta
3º Período	Abril	Badminton 6	Basquetebol 7	Badminton 7	Basquetebol 8	Badminton 8	Basquetebol 9	Badminton 9	
	Maio	Badminton 10	Basquetebol 10	Badminton 11		Badminton 12	Basquetebol 11	Badminton 13	Basquetebol 12
	Junho	Badminton 14							

Anexo 5 - Exemplo Questão Aula 1º Período

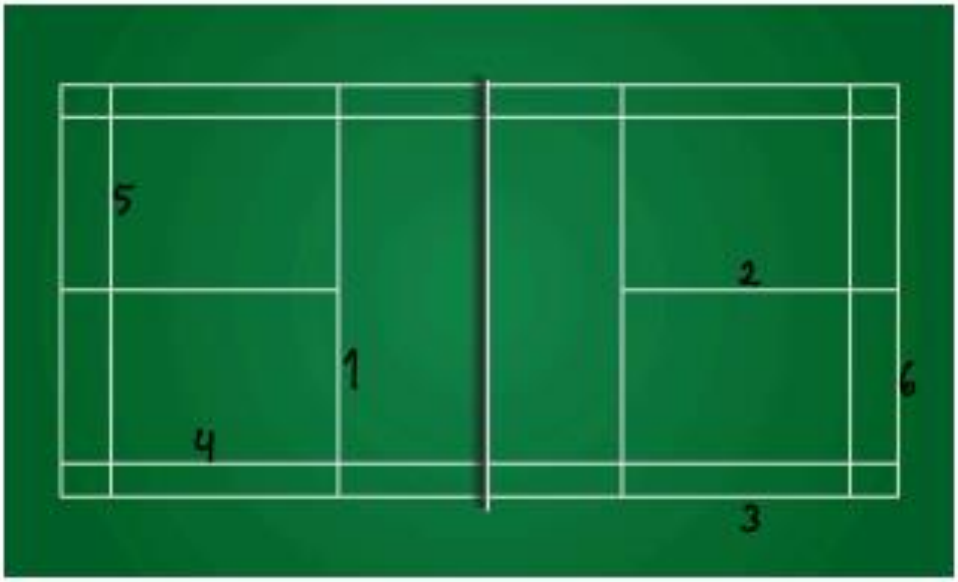
Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho

Autoavaliação e teste teórico de Badminton

1. **Associa os números com as respetivas palavras abaixo**

Linha de serviço longo de pares ; Linha de serviço longo de singulares ; Linha central ;

Linha de serviço curto ; Linha lateral de pares ; Linha lateral de singulares



1- _____ 4 - _____

2- _____ 5 - _____

3- _____ 6 - _____

2. Escreve 3 faltas que podem ser cometidas no badminton

1- _____

2- _____

3- _____

3. Escreve 3 batimentos que são efetuados no badminton

1- _____

2- _____

3- _____

Anexo 6 - Exemplo de um Plano de Aula do 5º ano

Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho

AULA Nº: 3	**PROFESSOR:** Patrícia Fernandes		**UNIDADE DIDÁTICA: Basquetebol**	
ANO/TURMA: 5º	**Nº ALUNOS: 28**	**DATA: 19/11/2025**	**HORA:** 8h30 – 10h00 (70' úteis)	**LOCAL:** AEMGA – campo de basquetebol
MATERIAL: 12 bola de basquetebol				
FUNÇÕES DIDÁTICAS: ➔ Exercitação do drible de progressão, do passe, receção e lançamento parado ➔ Introdução do jogo 3x2 com superioridade numérica ➔ Introdução ao corte e passa, aclaramento e defesa				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA AULA:				
HABILIDADES MOTORAS:	**FISIOLOGIA DO TREINO E CONDIÇÃO FÍSICA**	**CULTURA DESPORTIVA**	**CONCEITOS PSICOSSOCIAIS**	
Realizar o drible em progressão, passe de peito e passe picado, passe e corte e desmarcação oportuna	Aplicar a velocidade de receção, coordenação óculo-manual e a orientação espacial, em vários exercícios, critério e em situação de jogo.	Identificar as regras do jogo	Demonstrar empenho, autonomia e respeito durante toda a aula	

	EXERCÍCIO	CONTEÚDO		SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM / ESQUEMAS	OBJETIVOS COMP. / COMPONENTES CRÍTICAS
PARTE INICIAL	**CONVERSA COM OS ALUNOS**	5'	Introdução da aula	➔ Os alunos, sentados em forma de U, atentam a breve explicação do que será lecionado na respetiva sessão	_____
PARTE INICIAL	**Jogo da raposa**	15'	Jogo da raposa	➔ Cada um dos alunos coloca um colete (o "rabo da raposa") na parte de trás, de modo que fiquem penduradas. ➔ Com a turma dividida em 2 equipas, com coletes de cores diferentes, cada equipa terá de tentar roubar o maior nº de coletes da equipa contrária.	➔ Os alunos usam a posição base da modalidade para se defenderem

PARTE FUNDAMENTAL	**Estafetas em drible**	15'	→ Drible	→ 4 equipas de 7 → Cada equipa deve estar dividida, estando metade de cada lado do campo colocados de frente para a restante equipa → Cada equipa tem 1 bola → Os alunos devem driblar a bola até ao colega de equipa em frente e passar a bola assim que estiver perto deste → **Variante**: Os alunos têm de fazer o percurso completo enquanto driblam a bola, contornando o cone no fim do percurso → 	→ O aluno consegue driblar a bola em movimento → O aluno tira o olhar da bola sem perder o controlo da mesma
	3x2 em meio campo	15'	→ 3x2	→ 14 alunos de cada vez divididos em 2 grupos, 7 alunos numa área + 7 alunos na outra área, estes devem rodar para que todos joguem → Na área perto do cesto a defesa não pode entrar na área delimitada (linha dos 3 pontos) → A equipa atacante deve tentar entrar e lançar sem constrangimento → 	→ Ataque: → O aluno penetrar a defesa → O aluno encontra linha de passe e segue a movimentação do colega → Defesa: → O aluno segue a trajetória da bola e a movimentação dos atacantes
	Condição física	15'	→ Tabata	→ O restante da turma estará no circuito tabata → Agachamento com salto → Flexão de braços no degrau → Abdominais estica e engrupa → Corrida lateral	→ Agachamentos: → Flexão das pernas a 90° → Joelhos alinhados com a ponta do pé → Coluna vertical → Flexão: → Coluna direita e estática

				   	➔ Mãos apoiadas nos degraus alinhadas com os ombros ➔ Abdominais: ➔ Extensão completa do corpo ➔ Flexão dos joelhos e tronco ➔ Corrida lateral: ➔ Apoios rápidos no chão ➔ Joelhos fletidos
PARTE FINAL	**CONVERSA COM OS ALUNOS**	5'	➔ Retornar à calma	➔ Realizar o balanço final e contextualizar a sessão seguinte	➔ Os alunos, sentados em forma de U, retornam à calma, enquanto a professora realiza um breve balanço da sessão

Anexo 7 – Questionário de *Basic Psychological Needs in Exercise Scale*

Nas minhas aulas de Educação Física quando faço exercícios:	Não concordo	Concordo um pouco	Concordo parcialmente	Concordo muito	Concordo completamente
1. Eu me sinto bem com as pessoas que faço exercício.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2. Eu sinto que tenho feito muito progresso em relação aos objetivos que quero alcançar.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3. A maneira que eu faço exercício está de acordo com as minhas escolhas e interesses.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4. Eu sinto que desempenho com sucesso os exercícios nas aulas de Educação Física.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5. Meus relacionamentos com as pessoas que faço exercício são muito amigáveis.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6. Eu sinto que o jeito que faço exercícios é da maneira que quero.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7. Eu sinto que o exercício é uma atividade que eu faço muito bem.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8. Eu sinto que tenho excelente comunicação com as pessoas que faço exercício.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
9. Eu sinto que a maneira que faço exercícios expressa verdadeiramente quem eu sou.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10. Eu sou capaz de atender as exigências dos exercícios realizados nas aulas de Educação Física.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
11. Meus relacionamentos com as pessoas que faço exercício são bastante próximos.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
12. Eu sinto que tenho uma oportunidade de fazer escolhas com relação ao jeito que faço exercício.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

Anexo 8 – Questionário de *Basic Psychological Needs in Exercise Scale*

PLOC-R – Versão Português
Eu participo das aulas de educação física .....
Amotivação
Porém realmente não sei porque preciso ter aulas de educação física
Porém não vejo porque deveríamos ter aulas de educação física
Porém realmente sinto que estou perdendo tempo com as aulas de educação física
Porém não consigo ver o que estou ganhando com as aulas de educação física
Motivação Extrínseca de Regulação Externa
Porque senão eu vou tirar nota baixa
Para que o(a) professor(a) não fique zangado comigo
Porque essa é a regra/norma da escola
Motivação Extrínseca de Regulação Introjetada
Porque me sentiria mal se o(a) professor(a) pensasse que não sou bom aluno
Porque sinto mal comigo mesmo quando falto às aulas
Porque me sentiria mal se outros estudantes pensassem que não sou bom nas aulas
Porque fico incomodado se não participo das aulas
Motivação Extrínseca de Regulação Identificada
Porque é importante para mim ter um bom desempenho nas aulas
Porque é importante para mim aprimorar o que é ensinado nas aulas
Porque é importante para mim ser bom nas habilidades que praticamos nas aulas
Porque é importante para mim vivenciar as aulas
Motivação Intrínseca
Porque as aulas são agradáveis
Porque as aulas são emocionantes
Porque gosto de aprender novas habilidades
Porque as aulas são divertidas

Anexo 9 – Questões para as entrevistas finais

Entrevista:

1. Durante as aulas, sentiste que conseguiste atingir os objetivos propostos
Porquê?

2. Sentes que tens liberdade para escolher a melhor estratégia para o grupo sentes-te apenas a seguir instruções?

3. Como descrever a comunicação com os teus colegas durante as tarefas?

    3.1. Sentiste que o sucesso da tarefa dependeu de todos ou alguém carregou o grupo?

4. Sentes-te mais à vontade durante estes jogos do que durante a competição pura? Porquê?

    4.1. Sentes-te mais confiante nas tuas capacidades físicas?

5. Algo mudou na forma como vês Educação Física desde que começamos com estes jogos cooperativos?

Anexo 10 – Aptidão física comparação entre 1º período e 3º período

FITescola/Atletismo	Aluno																				
1º período	Idade																				
Velocidade	40m	8,23		9,61	7,36	7,55	8,83	6,29	8,08	6,11		7,37		8,19	7,57		7,17	6,42	9,22	7,40	9,30	6,16
Saltos	Impulsão vertical	37		27	26	34	32	47	27	47		33		30/36	30	20/27	49/41	44/49	23	42	26	69
	Impulsão horizantal	127		118	150	156	138	229	88	207		163		154	155	136	184	170	111	151	111	265
Medições	Altura	1,64	1,62	1,57	1,56	1,685	1,57	1,69	1,64	1,69	1,66	1,73	1,66	1,61	1,67	1,53	1,75	1,66	1,55	1,73	1,51	1,73
Resistência	Milha	19,29		21,39	15,58	10,19	10,18	8,43	20,46	7,3		9,57		10,32	13,06	21,41	10,59	12,38	21,39	11,03	19,32	7,34
	Vai e vem	10		10	21	31	32	85	10	80		50		31	15		45	27	6	37	8	80
Flexibilidade	Senta e alcança	22/19		36/38	34/33	41/41	32/29	42/38	32/33	34/34		30/26		31/35	19/18	10 09	20/20	29/29	24/22	27/31	23/23	17/20
	Flexibilidade do ombro	sim/sim		não/não	Sim/sim	Sim/Sim	sim/sim	Sim/sim	Sim/Não	sim/sim		sim/sim		sim/sim	sim/sim	sim/sim	Sim/Sim	sim/sim	Não/Não	Sim/sim	Sim/não	sim/sim
Condição física	Abdominais	50		15	42	50	80	80	60	80		80		20	19		30	34	20	31	24	80
	Flexões	2		2	5	20	15	25	3	22		21		6	15		20	2	4	13	5	20
IMC	IMC	23,05175491	20,57613169	36,10654144	24,65483236	23,2457801	20,28479857	21,70792339	20,07734492	22,05805139	20,32225287	23,38868656	19,95935549	20,44674202	22,58955144	13,669956	17,95918367	22,13673972	36,21227888	21,71806609	20,38467613	38,37682515

FITescola/Atletismo	Aluno																				
2º período	Idade																				
Velocidade	40m	7,74		9,14	7,67	7,33	8,19	6,63		5,9		7,37		7,67	7,94		6,38	7,9	9,32	8,31	8,81	6,03
Saltos	Impulsão vertical	32/26	32/37	28/28	35/36	34/39	36/24	41/47		43/43		31/33		19/24	28/28	30/34	46/57	38/43	25/28		20/19	39/49
	Impulsão horizantal	125		122	155	147	150	232		195		172		150	148	140	197	162	2		116	258
Medições		61	55	95	60	68	50	64		65	53	72	57	53	65	34	55	61	89	65	70	59
	Altura	1,64	1,62	1,56	1,54	1,69	1,56	1,7		1,69	1,67	1,74	1,69	1,6	1,68	1,55	1,76	1,67	1,55	1,73	1,51	1,74
Resistência	Milha	13,54			13,39	9,64	8,51	8		6,42		8,16		12,28			11,53	12,45	18,19	12,24	15,49	6,84
	Vai e vem	23	46	11	22	33	42	69		101		52		35	29		70	39	11	37	11	81
Flexibilidade	Senta e alcança	11/10	22/22	24/22	26/24	32/31	19/22	34/32		26/29	21/19	15/15	26/24	13/16	5/7	10 09	3/8	17/18	9/6	28/36	11/13	8/13
	Flexibilidade do ombro	sim/sim	Sim/sim	não/não	Sim/sim	Sim/Sim	sim/sim	Sim/sim		sim/sim		sim/sim		sim/sim	sim/sim	sim/sim	Sim/Sim	sim/sim	Não/Não	Sim/Sim	Sim/não	sim/sim
Condição física	Abdominais	47	62	10	44	80	80	80		80		80		34	42		55	50	27	60	32	80
	Flexões	2	13	2	6	25	11	25		39		23		11	25		21	11	3	10	8	24
IMC	IMC	22,67935243	20,95717119	39,03683178	25,29337595	23,80869037	20,54569362	22,14532872		22,75830679	19,00390835	23,78121284	19,9572844	21,484375	23,0300435	14,35192508	17,75568182	21,87242282	37,04474194	21,71806609	20,70040788	39,48738275

Anexo 11 – Exemplo do Plano Individual de Trabalho para as alunas com dispensa

12/Fev	*Andebol - Ginástica devido ao mau tempo*	Ajudar os colegas com mais dificuldades Mafalda - Dar o aquecimento	Plano de aquecimento	Relatório da aula
19/Fev	*Ginástica*	Prática		Relatório da aula
25/Fev	*Atletismo*	Carolina - Dar o aquecimento Prática	Plano de aquecimento	Ficha critérios de êxito
26/Fev	*Ginástica:*	Prática Condição física: analisar colega Mafalda - Dar o aquecimento	Plano de aquecimento	Ficha critérios de êxito

Anexo 12 – Exemplo de critérios avaliação das tarefas propostas para as alunas com dispensa

Avaliação e critérios de avaliação

Critérios:

Aquecimento

- Desconto de 5 valores se o aquecimento não for posto em prática

Relatório

- Deve conter perspetiva individual, conteúdos da aula e melhorias constatadas nos colegas

Ficha de critérios

- Cada critério de êxito correto vale 0,5 valores
- Cada erro técnico correto detetado vale 1 valor
- Se não houver mais erros técnicos será dada a cotação total

Tarefa			
Relatório 1	15	15	15
Relatório 2	16	16	16
Relatório 3	————	18	————
Relatório 4	16	17	16
Relatório 5	18	16	16
Aquecimento 1	17	17	13
Aquecimento 2	17	18	15
Aquecimento 3	19	18	16
Aquecimento 4	20	18	18

Anexo 13 – Exemplo de ficha de critérios de êxito dos circuitos tabata

Nome:_____
Data:___/___/_____

Colega observado:_____

Exercício	Critérios de êxito	Erros técnicos

Anexo 14 – Exemplo de ficha de Autoavaliação

Domínio CAPACIDADE DE EXPRESSÃO
Demonstrei empenho durante o decorrer da aula, tirei dúvida quando não percebi algo? Justifica.

R:_____

_____

Domínio SABER E SABER FAZER
Demonstrei saber e executar as habilidades motoras aprendidas? Justifica.

R:_____

_____

Domínio PENSAMENTO CRÍTICO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS
Percebi o que estava a acontecer nas aulas, dei ideias para melhorar e contribui sempre de maneira correta, calma e crítica? Justifica.

R:_____

_____

Domínio RELACIONAMENTO INTERPESSOAL
Revelei atitudes de empatia, respeito e tolerância pelos meus colegas de turma? Justifica.

R:_____

_____

Nota que mereço a Atletismo: _____

Em que aspetos melhorei este período?

R:_____

Que aspetos pretendo e me comprometo a melhorar no 3º período?

R:_____

Considero que quando me empenho na aula, o meu esforço é reconhecido?

R:_____

Anexo 15 – Ficha de heteroavaliação

Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho

Nome do avaliador:_____ Modalidade: _____

Nome do avaliado:_____ Data:___/__/____

Ficha de heteroavaliação

De 1 a 5, sendo 1 'não realiza' e 5 'realiza sem erros', assinala com um "X" a classificação mais adequada relativamente à/ao tua/teu colega.

	1 (não realiza)	2 (realiza com muitos erros)	3 (realiza com erros)	4 (realiza com poucos erros)	5 (realiza sem erros)
Side-out					
Quadrado móvel*					
Deslocamentos no campo					
Jogadas táticas					
Comunicação					
Empenho					
Ajuda os colegas					
Compreende as regras do jogo					

Com base na tua avaliação, que nota darias à/ao tua/teu colega de 0 a 5?

R:_____