FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Do Pavilhão à Sala de Aula: Desafios de uma experiência na 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 o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Gonçalo Miguel de Morais Silva Santos

Porto, agosto de 2026

Ficha de Catalogação

Santos, G. (2026). *Do Pavilhão à Sala de Aula: Desafios de uma experiência na Educação Física.* Porto: G. Santos. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; REFLEXÃO PEDAGÓGICA; ENSINO DE PARES.

Dedicatória

À minha família,

Por me terem proporcionado a realização de um sonho e por terem sido o meu grande “pilar” ao longo de todo este processo. A vocês, devo-vos tudo.

Agradecimentos

A conclusão deste percurso não teria sido possível sem o contributo, apoio e presença de várias pessoas que, de diversas formas, me ajudaram a alcançar os meus objetivos.

Primeiramente, agradeço à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto por me ter proporcionado uma formação de excelência e inúmeras vivências, que me permitiram crescer tanto a nível pessoal como profissional ao longo dos cinco anos que aqui passei.

À minha Professora Orientadora, agradeço por toda a orientação, rigor e disponibilidade prestada para concluir esta etapa com sucesso.

À minha Professora Cooperante, por todos os ensinamentos, críticas construtivas e experiências partilhadas ao longo do estágio profissional que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

À Professora Maria João, por todos os conselhos e acompanhamento prestado ao longo desta etapa, que foram fulcrais para a minha evolução.

Ao Núcleo de Estágio, por todos os momentos, partilhas e entreajuda que vivenciámos ao longo deste ano letivo.

A todos os alunos a quem tive a oportunidade de ensinar, e também de aprender com eles, vocês foram cruciais para as aprendizagens que levo na bagagem. Obrigado pelas memórias que ficarão sempre comigo.

À Leonor, por todo o amor, motivação e paciência, que foi constante e preponderante para “manter o equilíbrio no meio do caos”.

Ao meu grupo de amigos, por todos os momentos e memórias que ajudaram a tornar este caminho mais fácil, leve e feliz, e por toda a força e motivação que me deram para concluir o meu sonho.

Por fim, a todos os elementos do PROMOV Rebordosa Andebol, que foram uma segunda casa, símbolo de companheirismo, amizade e entreajuda, e

que tanto me fizeram crescer e evoluir ao longo de todo este processo e dos últimos anos.

A todas estas pessoas, o meu sincero e profundo agradecimento.

Índice Geral

Agradecimentos ..... **IV**

Índice de Figuras ..... **VIII**

Índice de Anexos ..... **IX**

Resumo ..... **X**

Abstract ..... **XI**

1. Introdução **1**

2. Enquadramento Pessoal **2**

2.1 Sobre Mim 2

2.2 Expetativas Iniciais 5

3. Enquadramento Institucional **6**

3.1 Escola Cooperante 6

3.2 O Espaço 8

3.3 Núcleo de Estágio 9

3.4 Turmas 9

4. Enquadramento Operacional **10**

4.1 Planeamento 12

4.1.1 Planeamento Anual 13

4.1.2 Unidade Didática 15

4.1.3 Planos de Aula 19

4.2 Modelos e Estratégias de Ensino 22

4.3 A Atuação 26

4.3.1 Gestão da Aula 27

4.3.2 Instrução 29

4.3.3 Clima da Aula 31

4.3.4 Avaliação 34

5. Envolvimento na Comunidade Escolar **40**

5.1 Os Alunos 40

5.2 Docentes e Não Docentes 41

5.3 Atividades com as Turmas..... 42

5.4 Atividades Organizadas pelos EE 43

5.5 Atividade Desenvolvida no Âmbito do Programa ERASMUS+..... 44

6. Desenvolvimento Profissional 46

6.1 Introdução..... 46

6.2 Metodologia da Revisão 48

6.3 Clarificação Conceptual e Definição do Ensino de Pares 48

6.4 O Ensino de Pares no Contexto da Educação Física e das Aulas Teóricas 50

6.5 Potencialidades Para a Aprendizagem 52

6.6 Planeamento e Papel do Professor..... 54

6.7 Constrangimentos e cuidados na implementação..... 55

6.8 Contributos Para a Prática Docente..... 57

6.9 Considerações Finais 60

6.10 Referências Bibliográficas..... 61

7. Considerações Finais 64

8. Referências Bibliográficas 65

Anexos..... XIV

Índice de Figuras

Figura 1: Modelo de Planeamento Anual 14
Figura 2: Unidade Didática do 10º ano do "Módulo 5 (7284) - Ténis" 16
Figura 3: Unidade Didática do 12º ano - Futebol..... 19
Figura 4: Critérios de Avaliação Disciplinar 35
Figura 5: Folha de Avaliação Teórica..... 36
Figura 6: Grelha de Avaliação Sumativa 37
Figura 7: Aula de Campo - São Rock Climbing 43

Índice de Anexos

Anexo A: Planeamento Anual da Disciplina Desportos Coletivos XIVIV

Anexo B: Modelo de Plano de Aula XV

Anexo C: Cartaz Semana do Desporto Adaptado XVI

Anexo D: Cartaz Torneio de Voleibol “Professor José Franqueira” XVII

Resumo

O presente documento constitui o testemunho reflexivo do meu percurso ao longo do estágio profissional no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Esta etapa representou um momento crucial na minha formação, facultando a transição de estudante estagiário a futuro docente num contexto real de ensino, numa escola do concelho do Porto. Ao longo deste ano letivo, procurei consolidar uma identidade pedagógica que aliasse o rigor à empatia, superando desafios de organização e gestão emocional inerentes à profissão. Numa primeira fase, apresento o enquadramento pessoal, onde descrevo o meu trajeto, como atleta e mais tarde treinador de andebol, e de que modo essas vivências, aliadas a todas aquelas que a formação escolar me proporcionou, moldaram a minha vocação para a docência. Seguidamente, exponho o enquadramento institucional, caracterizando a escola cooperante e abordando o funcionamento do núcleo de estágio. Descrevo ainda as turmas com as quais trabalhei, focando as suas especificidades e necessidades. No enquadramento operacional, detalho a minha prática pedagógica, desde o planeamento até à condução das aulas e processos de avaliação. Neste, reflito sobre as estratégias de instrução e de gestão de aula adotadas para promover um clima de aprendizagem positivo e produtivo. Dedico ainda uma secção ao meu envolvimento na comunidade educativa ao longo do ano, relatando a integração no espaço escolar e a colaboração com os diversos agentes educativos. Por fim, apresento o meu estudo de investigação em contexto docente, no qual procurei analisar de que forma a interação e o ensino de pares entre os alunos pode potenciar o envolvimento e a aquisição de conhecimentos em contextos de teóricos, frequentemente considerados menos motivantes pelos discentes. Em suma, este relatório espelha um percurso de crescimento contínuo, marcado pela superação de obstáculos e pelo enriquecimento pessoal e profissional que o estágio profissional me proporcionou.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; REFLEXÃO; ENSINO DE PARES.

Abstract

This school placement report lays on a reflective testimony of my journey within the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education at the Faculty of Sport, University of Porto. This stage represented a crucial moment in my education, facilitating the transition from preservice teacher to future teacher within a real teaching context at a school in the Porto district. Throughout this academic year, I sought to consolidate a pedagogical identity that combined rigor with empathy, overcoming the organizational and emotional management challenges inherent to the profession. In the first section, I present my personal background, describing a trajectory dedicated to handball as both an athlete and later as a coach, and how these experiences, alongside my formal education, shaped my vocation for teaching. Subsequently, I outline the institutional framework, characterizing the cooperating school and addressing the functioning of the preservice group. I also describe the classes I worked with, focusing on their specificities and needs. In the operational framework, I detail my pedagogical practice, from planning to lesson delivery and assessment processes. In this section, I reflect on the instruction and classroom management strategies adopted to promote a positive and productive learning environment. Additionally, I dedicate a section to my involvement in the educational community throughout the year, reporting my integration into the school environment and collaboration with various educational agents. Finally, I present my research project, which sought to analyze how interaction and peer teaching among students can stimulate engagement and knowledge acquisition in theoretical contexts, which are often considered less motivating by students. In summary, this report reflects a journey of continuous growth, marked by the overcoming of obstacles and the personal and professional enrichment provided by the school placement.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; SCHOOL PLACEMENT; REFLECTION; PEER TEACHING.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

CE – Comunidade Escolar

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professora Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professora Orientadora

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente documento constitui o testemunho do meu percurso no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este Relatório de Estágio Profissional reflete a minha vivência prática, enquanto estudante estagiário (EE), numa escola situada na freguesia de Paranhos, no concelho do Porto, durante o ano letivo de 2025/2026, um período que se revelou determinante para a minha afirmação enquanto futuro docente. Inserido num Núcleo de Estágio (NE), a Prática de Ensino Supervisionada (PES) é uma experiência pedagógica única na formação inicial dos professores de Educação Física (EF), isto porque a mesma permite aos EE vivenciar na prática as funções e responsabilidades que os professores de EF possuem e tudo aquilo que envolve a profissão. A PES proporciona ao EE a possibilidade de conectar os conhecimentos teóricos, adquiridos anteriormente por via académica, aos conhecimentos práticos que o mesmo, com esta experiência vai obter (Batista & Queirós, 2013; Batista, Queirós, & Graça, 2014).

Esta experiência configura-se como um espaço fulcral de transição identitária, assumindo-se não apenas como um período de aplicação técnica, mas como um palco complexo de reconfiguração e reconstrução da identidade profissional do EE (Batista, Queirós, & Graça, 2014). A identidade docente não constitui um atributo estático ou inato; pelo contrário, traduz-se num processo dinâmico, contínuo e socialmente negociado, fortemente influenciado pelas crenças prévias construídas ao longo da biografia escolar enquanto aluno e pelas interações estabelecidas no seio da comunidade educativa (Queirós, 2014). Neste sentido, o EE confronta o futuro professor com o hiato existente entre os modelos teóricos idealizados na formação inicial e a contingência da realidade quotidiana das escolas, gerando frequentemente choques de realidade que impulsionam a necessidade de uma adaptação pedagógica e emocional (Flores, 1999). Batista e Queirós (2013) sustentam que a imersão no contexto real de ensino permite ao estagiário transitar progressivamente de uma perspetiva egocêntrica, focada no seu próprio desempenho e no controlo da aula, para uma

visão marcadamente pedagógica e reflexiva, centrada na qualidade das aprendizagens e nas necessidades individuais dos alunos. Assim, o contributo do Estágio Profissional (EP) para a afirmação da identidade profissional reside na capacidade de dotar o futuro docente de ferramentas críticas e reflexivas, transformando a ação pedagógica num processo de investigação contínua, onde a construção de saberes no seio do NE atua como um pilar de suporte à socialização e emancipação profissional (Gomes et al., 2014).

Para assegurar uma estrutura organizada e clara, este relatório divide-se em capítulos que percorrem as diferentes dimensões da minha experiência. Inicio com o Enquadramento Pessoal, onde evidencio o meu trajeto, elucidando os motivos que me conduziram até ao ensino em EF. Segue-se o Enquadramento Institucional, dedicado à caracterização da escola, do NE que integrei e das turmas que me foram atribuídas, e o Enquadramento Operacional, relativo às diferentes vertentes dentro daquilo que é o planeamento relacionado com a organização da escola, bem como a organização do professor face à lecionação dos conteúdos; para além disso, neste abordo os métodos de ensino que utilizei, bem como o modo que estes foram aplicados. Aqui, evidencio ainda a minha atuação relativamente às aulas, aos métodos de avaliação e aos processos reflexivos. Destaca-se ainda o capítulo do Desenvolvimento Profissional, com um retrato do meu envolvimento na comunidade escolar (CE) e com o meu projeto de investigação-ação.

2. Enquadramento Pessoal

2.1 Sobre Mim

O meu nome é Gonçalo Santos, tenho 22 anos e sou natural de Chaves. Resido na cidade do Porto, em período letivo, desde os meus 18 anos, momento em que ingressei na FADEUP para realizar a Licenciatura em Ciências do Desporto e, sucessivamente, o MEEFEBS.

Considero-me uma pessoa dedicada e resiliente, com um profundo gosto pelas relações interpessoais e pela comunicação. Porém, considero-me igualmente

uma pessoa muito ansiosa e algo procrastinadora. Uma vez que este ano letivo além da realização do EP acumulei as funções de treinador e atleta federado de andebol, encarei-o como um desafio àquilo que são questões relacionadas com organização e gestão de tempo e produtividade, com a noção dos entraves que enfrentaria, mas com um sentimento de oportunidade para crescer, desenvolver e aperfeiçoar competências.

O desporto esteve desde muito cedo presente na minha vida com uma voz ativa, sendo que sempre fui uma criança com gosto e curiosidade por experimentar atividades distintas, além de sempre ter sido estimulado e encorajado pelos meus pais a fazê-lo. Iniciei a prática desportiva aos quatro anos de idade, começando pela natação, e com passagens pelo karaté e pelo futebol, porém sem encontrar uma motivação intrínseca duradoura em nenhum deles. Aos oito anos, no primeiro ciclo, surgiu a minha grande paixão, o andebol, através da EF, na altura enquanto atividade extracurricular. Nesta, a minha professora acumulava funções enquanto treinadora do clube da cidade, o Grupo Desportivo de Chaves, e apresentou-nos a modalidade numa aula, para efeitos de captação de atletas para o clube. Foi o meu primeiro contacto com o andebol e, pela primeira vez, senti que tinha bastante sucesso no jogo, o que aliado a uma grande quantidade de amigos que eram praticantes na altura, rapidamente culminou na minha entrada no mundo do desporto federado.

A transição para a adolescência, bem como para o 2º e 3º ciclo e ensino secundário, reforçou muito a minha ligação à CE no contexto da EF e desporto escolar, mas trouxe também, acima de tudo, o meu primeiro grande desafio de resiliência escolar/desportiva: com o término da atividade do clube da minha cidade, aos 14 anos vi-me perante a necessidade de procurar novas soluções para prosseguir a prática federada, o que culminou no meu ingresso no Sport Vila Real e Benfica. Durante quatro épocas consecutivas, a minha rotina foi moldada pelo sacrifício pessoal e familiar, dividida entre os estudos em Chaves e os treinos em Vila Real. Este período foi um alicerce para o desenvolvimento de competências de organização e disciplina, uma vez que a exigência desportiva me obrigou a uma gestão rigorosa do compromisso académico. Em

simultâneo, o contacto com treinadores que frequentavam a área das Ciências do Desporto serviu de “ponte” entre a minha paixão pela modalidade e a decisão de seguir um percurso que me conduzisse profissionalmente até à área do Desporto e do treino desportivo.

Ao ingressar na FADEUP, na licenciatura em Ciências do Desporto, no primeiro ano conciliei os estudos com a prática federada na Associação Académica de São Mamede, onde alcancei o sonho de me estrear na Segunda Divisão Nacional de Seniores. No entanto, no ano subsequente, a densidade da carga horária e o desgaste físico e emocional acumulado levaram-me a suspender a carreira de atleta. Este período levou-me a uma profunda reflexão, permitindo-me compreender que a minha ligação ao andebol era vital, o que me impulsionou a transitar definitivamente para o papel de treinador, concretizando o objetivo de me especializar no treino desportivo de andebol.

Iniciei esta nova etapa de forma temporária e experimental na Academia de Andebol AEFADEUP, onde o contacto com diversos escalões e géneros me permitiu aplicar os conhecimentos teóricos da licenciatura e desenvolver estratégias de adaptação pedagógica.

A consolidação deste percurso enquanto treinador ocorreu de forma mais estruturada na época seguinte, ao ingressar no Promov Rebordosa Andebol, onde me mantenho após três épocas desportivas.

Iniciei funções como treinador-adjunto nos escalões de sub-12 femininas e sub-16 masculinos, com vista à obtenção da cédula de Grau I e, progressivamente, na época seguinte, já a frequentar o primeiro ano do MEEFEBS, assumi a liderança da equipa de sub-14 masculinos como treinador principal e acumulei funções enquanto treinador-adjunto da equipa sub-16 feminina, conquistando o título de vice-campeão regional e de oitavo classificado a nível nacional, respetivamente. Em simultâneo, regressei à prática federada como atleta sénior. Na presente época desportiva mantenho o registo da anterior, tendo alcançado a obtenção da cédula de Grau II de treinador, sendo que diversas valências que tive a oportunidade de desenvolver no treino de jovens funcionaram como uma ponte para aplicação no ensino da EF.

Hoje, 14 épocas mais tarde, esta modalidade continua a trazer-me as mesmas sensações da primeira vez que a contactei. Ao longo deste percurso, fui depreendendo que a verdadeira intervenção no desporto extravasa a mera questão técnico-tática e motora, reconhecendo que esta funciona como um espaço vital de transmissão de valores, onde o rigor, a resiliência e o respeito mútuo moldam o carácter dos seres humanos. Esta vivência prática incutiu-me a premissa de que o ato de ensinar é, fundamentalmente, um compromisso com o desenvolvimento humano, que vai além de qualquer instrução técnica.

Em suma, este trajeto revela que as competências de comunicação, planeamento, organização e adaptação, entre outras, agora aplicadas no meu EP, foram forjadas ao longo da minha vida, onde o aluno e o atleta culminaram no EE e no treinador que sou hoje, criando em mim o objetivo claro de acima de tudo vir a formar pessoas muito além daquilo que são os conteúdos didáticos, e com o desejo de um dia mais tarde poder impactar a vida dos jovens da mesma maneira que outrora professores e treinadores o fizeram comigo.

O meu grande objetivo é consolidar uma identidade pedagógica que combine empatia e rigor técnico, tornando-me, com o tempo, o professor que sempre idealizei e edificando uma carreira profissional da qual me possa orgulhar.

2.2 Expetativas Iniciais

O começo do novo ano letivo assinalou um momento marcante e crucial na minha trajetória académica e no meu desenvolvimento pessoal: o início do EP.

Nesta fase inicial, encarei a realidade com um misto de sentimentos: um grande entusiasmo e vontade de colocar ‘mãos à obra’, acompanhado de um natural sentido de responsabilização pelo desenvolvimento de terceiros, bem como algum nervosismo e apreensão, e sempre com o sentido de que iria começar a moldar a minha identidade enquanto profissional.

A principal expetativa para esta experiência formativa residia na maximização do meu crescimento profissional e pessoal, com ênfase no desenvolvimento de competências pedagógicas robustas, quer no domínio prático, quer no que diz

respeito a disciplinas de carácter teórico, que tive também possibilidade de lecionar, e que acabaram por me colocar numa situação de maior desconforto. Para além disso, era igualmente importante para mim o sentido de promover um ambiente inclusivo e de aprendizagem nas aulas, que incentivasse a participação e a valorização de todos os alunos, acompanhado do sentido de adaptação a cada turma e a cada aluno.

Para lá da dimensão didática, almejei também usufruir da compreensão da dinâmica da escola e da possibilidade de participar no trabalho colaborativo com a comunidade educativa.

Tinha a consciência de que se avizinhavam diversos desafios, que exigiriam que aplicasse e buscasse por conhecimento, me adaptasse à realidade da escola, dos alunos e dos restantes professores, mas tinha também a certeza de que estes seriam elementos extremamente válidos para o meu processo de formação, convertendo cada obstáculo numa oportunidade de crescimento.

Em síntese, dei início a este ano letivo com uma predisposição otimista e uma atitude recetiva à aprendizagem contínua, aliada ao desejo e ambição de retirar o máximo proveito desta experiência aos diversos níveis que a mesma abrange, começando a traçar o meu próprio caminho dentro daquilo que significa e implica verdadeiramente exercer a função de professor de EF.

3. Enquadramento Institucional

3.1 Escola Cooperante

A experiência de EP decorreu num estabelecimento de ensino público situado na freguesia de Paranhos, no concelho do Porto. Esta instituição que abrange, o 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, oferece tanto formação de ensino regular como de ensino profissional, estando integrada num agrupamento escolar de dimensão considerável. Inserida em contexto urbano, a comunidade educativa da escola cooperante (EC) espelha uma notória heterogeneidade sociocultural, acolhendo estudantes com distintas nacionalidades e provenientes de variados contextos socioeconómicos. Esta diversidade é ativamente

reconhecida e promovida não só como um catalisador para o progresso coletivo, mas também como um pilar essencial para a concretização de uma verdadeira educação inclusiva.

O agrupamento é reconhecido pelo seu forte compromisso com os princípios da equidade e da melhoria contínua dos resultados escolares, o que se materializa na sua classificação como Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). Este estatuto orienta a instituição para uma dedicação especial à prevenção do abandono e do insucesso escolar, implicando a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas que visam assegurar que cada aluno beneficie de um percurso de aprendizagem ajustado às suas necessidades específicas. A missão pedagógica desta estrutura educativa foca-se, por conseguinte, no desenvolvimento integral dos seus discentes, promovendo a sua formação nas vertentes pessoal, cívica e profissional.

No plano organizacional, a EC apresenta-se estruturada em vários blocos, todos com dois pisos, onde se distribuem as salas de aula convencionais e os espaços especializados. Já o corpo central do edifício alberga os serviços administrativos, os órgãos de gestão, a cantina e a biblioteca, para além de um polivalente que serve como área de convívio e como um espaço versátil para a realização de diversos eventos.

A EC dispõe ainda de um leque de estruturas de suporte que garantem um acompanhamento global dos alunos, destacando-se o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). Estes organismos operam de modo colaborativo, com o intuito de edificar um ambiente escolar acolhedor e humanizado.

A escola confere grande importância à sua dimensão social e comunitária, estabelecendo parcerias sólidas com diversas entidades locais, o que expande as oportunidades de aprendizagem e consolida a ligação da escola com o mundo real, num espírito de comunidade unida e convicta do papel transformador da educação.

Relativamente às infraestruturas desportivas, a EC evidencia um forte investimento nas condições para a EF, dispondo de um pavilhão gimnodesportivo amplo e bem equipado. Este, conta ainda com uma grande diversidade de material desportivo na arrecadação, grande parte dele em bom estado de conservação, estando adaptado à prática de diversas modalidades. Para além disso, a escola possui ainda três campos de jogos ao ar livre, incluindo um campo de relva sintética e um polidesportivo, ambos em bom estado de conservação, o que, de certo modo, facilita a gestão dos espaços nas aulas de EF. Existe ainda uma sala de aula, num dos blocos, desocupada, destinada a ser utilizada pelo grupo de EF em situações de sobrelotação do pavilhão, estando preparada com equipamento desportivo, embora em pouca quantidade, mas que potencia a possibilidade de uma melhor qualidade das aulas para cada turma.

3.2 O Espaço

A imersão nos diversos espaços que compõem o ecossistema escolar revelou-se um elemento fundamental, quer no que diz respeito à operacionalização das atividades letivas quer na consolidação do meu processo de integração e bem-estar.

No que concerne à dimensão relacional, a sala de professores e até mesmo o pavilhão desportivo assumiram-se como espaços preponderantes de acolhimento e de partilha de conhecimentos e experiências.

Adicionalmente, a disponibilidade de espaços e a integridade das condições estruturais da EC constituíram-se como facilitadores da prática docente, mitigando constrangimentos logísticos que, noutros contextos, poderiam comprometer a eficácia de determinadas estratégias que eu quisesse implementar. A existência de um contexto material vasto potenciou a implementação de uma maior versatilidade na adaptação das estratégias de ensino utilizadas.

A experiência na EC levou-me a compreender que a qualidade e a funcionalidade das infraestruturas escolares são fulcrais para o sucesso pedagógico e do bem-estar de todos os intervenientes da CE.

3.3 Núcleo de Estágio

O NE era composto por quatro EE, uma Professora Cooperante (PC) e uma Professora Orientadora (PO).

Este grupo de trabalho revelou-se fundamental para o sucesso do meu EP, ao apoiar o meu desenvolvimento profissional e pessoal, bem como o dos restantes colegas.

A PC facilitou a integração no quotidiano da escola, fornecendo orientações pedagógicas, críticas construtivas e mantendo-se sempre disponível para esclarecer dúvidas.

Em paralelo, a PO assegurou o rigor académico, sendo essencial na organização documental e no fornecimento de suporte teórico, incentivando a reflexão constante sobre a prática de ensino.

Relativamente ao grupo de EE, Numa fase inicial enfrentámos alguns desafios de integração. O facto de não nos conhecermos previamente e de lecionarmos disciplinas diferentes em cursos profissionais, com horários nem sempre coincidentes, criou inicialmente uma sensação de dificuldade na entreajuda. Contudo, através de uma comunicação regular, o grupo desenvolveu uma dinâmica de companheirismo. Esta evolução permitiu a partilha de ideias, a observação mútua de aulas, a construção conjunta de materiais didáticos e a organização de diversas atividades escolares ao longo do ano.

Este ambiente de cooperação tornou o meu percurso mais rico, consistente e enriquecedor. A troca de conhecimentos e a partilha de dificuldades permitiram consolidar competências interpessoais e compreender diferentes abordagens de ensino. Tal como referem alguns estagiários no estudo de Gomes et al. (2014), a colaboração dentro do NE é fundamental para o desenvolvimento profissional, permitindo não só a partilha de experiências e reflexões, mas também o apoio mútuo na superação de dificuldades.

3.4 Turmas

Ao longo do EP, fiquei responsável por lecionar a duas turmas: uma do 10º ano e outra do 12º ano.

A turma do 10º ano, pertencente ao curso profissional de Gestão Desportiva, era composta por oito alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos - sete do género masculino e uma do género feminino. Era ainda constituída por alunos de nacionalidade portuguesa e brasileira, promovendo a interculturalidade. Este grupo era bastante interativo com o professor, porém, dado que lecionava aulas teóricas, eram percetíveis algumas dificuldades quer de compreensão como de concentração. Apesar de responderem bastante bem a tarefas dinâmicas, demonstravam alguns entraves a sessões expositivas, revelando-se um grupo que necessitava de ser bastante estimulado.

Relativamente a aspirações futuras, somente um aluno demonstrava querer prosseguir os estudos no ensino superior, sendo que os restantes pretendiam ingressar no mercado de trabalho envolvidos na área.

A turma do 12º ano, pertencente ao curso profissional de Técnico de Desporto, era constituída por 13 elementos, todos do género masculino, com idades entre os 16 e os 18 anos. Grande parte dos alunos eram praticantes federados em modalidades distintas, tais como Andebol, Basquetebol, Desportos de Combate e Futebol.

Este grupo caracterizava-se, nível geral, por apresentar uma boa aptidão motora, que se evidenciava na facilidade da realização das tarefas. Porém, os alunos revelavam alguma desmotivação para a prática desportiva, bem como alguns comportamentos inadequados e falta de concentração. Grande parte destes não tinham objetivos definidos para o futuro, sendo que poucos afirmavam querer prosseguir para o ensino superior ou até mesmo trabalhar na área do desporto no mercado de trabalho.

Deste modo, esta turma revelou-se um desafio, desafiando-me a adotar estratégias que os motivassem, nomeadamente através de sistemas de competição e tarefas em que estes pudessem ter autonomia na sua realização.

4. Enquadramento Operacional

O Enquadramento Operacional constitui o núcleo reflexivo da ação docente, assumindo-se como o espaço funcional onde as intenções pedagógicas e os

modelos de ensino são traduzidos em decisões de planeamento, organização e gestão da aula para dar resposta à complexidade do quotidiano escolar (Metzler, 2017; Rosado & Mesquita, 2009).

Se a caracterização institucional e o diagnóstico das turmas estabelecem as coordenadas de partida, é na operacionalização prática que o professor se afirma enquanto agente ativo de tomada de decisão (Carreiro da Costa, 1996). Neste sentido, como destaca Bossle (2002), o planeamento no ensino da EF assume-se como um instrumento basilar de apoio ao docente, estruturando o processo didático de forma a superar a mera improvisação e a promover uma prática pedagógica manifestamente mais eficaz. Esta dimensão operacional não se reduz à mera transposição mecânica de conteúdos, mas sim a uma atividade intencional e profundamente reflexiva, em que o "saber-ensinar" se reconstrói permanentemente face aos desafios que emergem no pavilhão e na sala de aula (Zeichner, 1993).

Ao longo da minha intervenção pedagógica no EP, compreendi que a eficácia do processo de ensino-aprendizagem assenta no equilíbrio dinâmico entre o rigor da preparação e a flexibilidade da ação (Rosado & Mesquita, 2009). O ato de educar em EF exige o domínio de um ecossistema complexo: exige um desenho estratégico inicial, a seleção de modelos de ensino que capacitem os alunos, uma gestão de aula eficaz que otimize o tempo de prática e um sistema de avaliação verdadeiramente formativo (Bento, 2003). Contudo, a verdadeira chave para a afirmação da minha identidade docente residiu na capacidade de me posicionar como um profissional reflexivo, capaz de analisar de forma crítica tanto os momentos de sucesso como as minhas próprias inseguranças e vulnerabilidades (Alarcão, 2011).

Este capítulo visa, por isso, analisar de forma integrada as diferentes vertentes que sustentaram a minha prática ao longo deste ano letivo. Deste modo, os pontos seguintes traduzem a análise crítica da relação dialética entre a conceção teórica e a ação vivida, evidenciando o percurso de aprendizagem que balizou a construção enquanto EE.

4.1 Planeamento

O planeamento pedagógico em EF transcende a mera dimensão administrativa ou burocrática, assumindo-se como um processo contínuo de deliberação e tomada de decisão que antecipa e estrutura a intervenção docente (Bento, 2003). Planificar consiste na operacionalização da transposição didática, isto é, na transformação dos saberes científicos e das orientações curriculares nacionais em objetos de ensino e de aprendizagem assimiláveis pelos alunos, salvaguardando a intencionalidade e a utilidade social da disciplina (Shulman, 1987).

No contexto da EF, a ação de planificar deve articular-se estreitamente com as contingências microestruturais da realidade escolar, englobando as infraestruturas, os recursos materiais disponíveis e, fundamentalmente, as caraterísticas e necessidades diagnosticadas nos alunos (Carreiro da Costa, 2010). Ao conceber o planeamento como um guião dinâmico e flexível, e não como um plano rígido e imutável, o professor adquire a capacidade de gerir o inesperado e de regular a sua prática em tempo real, mitigando os imprevistos da imprevisibilidade do pavilhão (Maldonado & Neira, 2022).

O ponto de partida deste percurso desenhou-se logo no início do ano letivo, através de uma reunião inicial com a PC e com o NE, na qual ficou definido que eu ficaria responsável pela lecionação de duas turmas: a uma turma do 10º ano, do curso profissional de Gestão Desportiva, na disciplina de Práticas de Atividade Física e Desportiva, e a uma turma do 12º ano, do curso profissional de Técnico de Desporto, na disciplina Desportos Coletivos.

Numa fase inicial, esta distribuição gerou sentimentos contrastantes que impactaram diretamente a minha relação com a planificação. Sentia-me significativamente mais seguro em relação à turma do 12º ano, uma vez que estava muito mais familiarizado com as matérias das modalidades desportivas e por se tratar de um planeamento essencialmente prático. Em contrapartida, na turma do 10º ano senti-me inicialmente mais retraído e ansioso. A perspetiva de lecionar aulas teóricas muito extensas, com conteúdos bastante densos e teóricos com os quais não tinha grande familiaridade prévia constituiu um

desafio, no qual o apoio e a orientação da PC no processo de planificação se revelaram essenciais para estruturar o caminho pedagógico.

Esta dualidade de contextos no EP confirmou na prática que o planeamento é o motor que dita a segurança e a intencionalidade da nossa atuação docente, funcionando como um guião flexível essencial para estruturar a progressão das aprendizagens em cenários tão diversos.

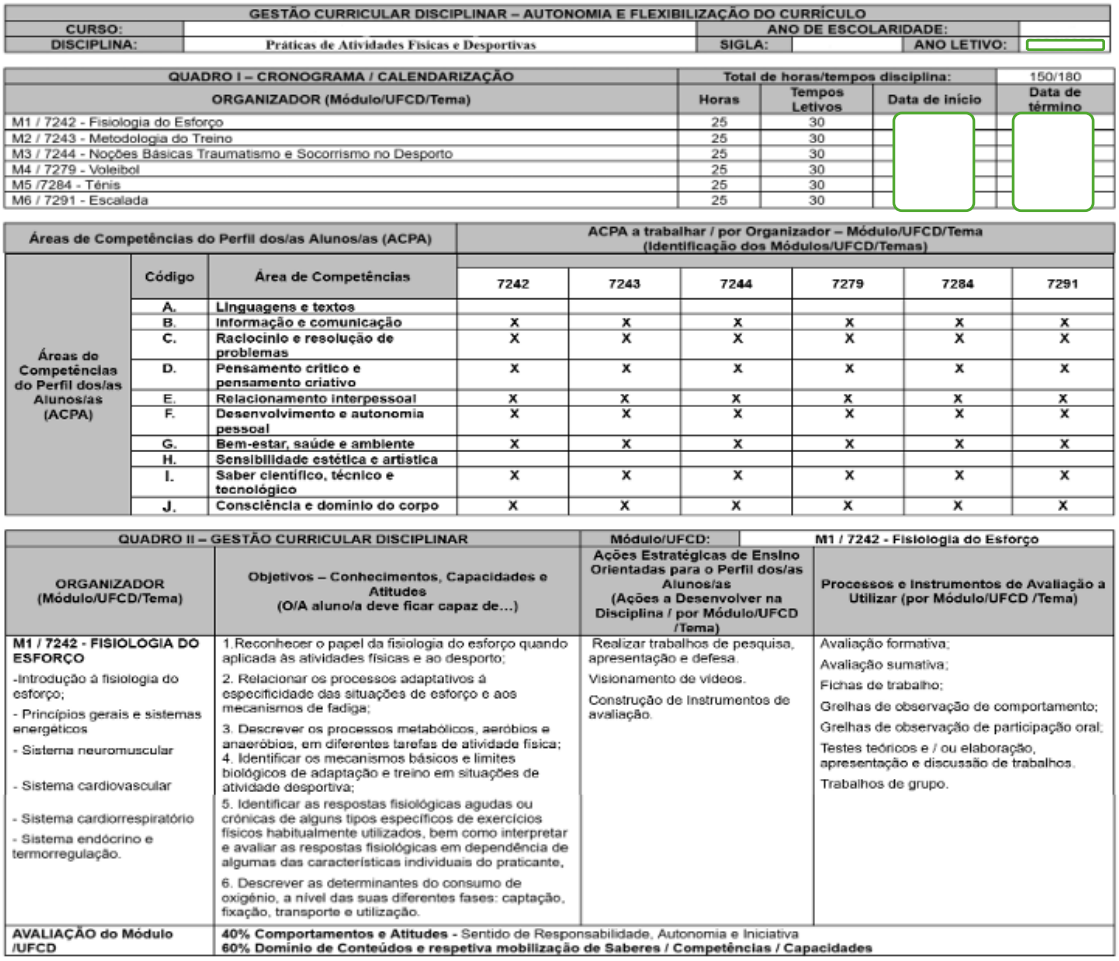
Deste modo, garantindo uma progressão lógica, coerente e vertical do processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo, o planeamento estruturou-se de forma interligada em três níveis distintos de diferenciação e concretização: o planeamento anual, as unidades didáticas e os planos de aula (Lopes et al., 2016).

4.1.1 Planeamento Anual

O planeamento anual constitui o nível macroestrutural da planificação, configurando-se como o documento estratégico que define as grandes linhas de força da intervenção pedagógica para a totalidade do ano letivo (Bento, 2003).

Deste modo, uma das primeiras tarefas que realizei no EP foi a elaboração deste documento, de forma estruturada, coerente e objetiva, de modo a ter uma base para a intervenção pedagógica ao longo do ano letivo.

Relativamente ao contexto dos cursos profissionais, a elaboração do planeamento anual (Figura 1), sustentou-se nas diretrizes do Catálogo Nacional de Qualificações, estipulado pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP). A consulta dos referenciais de formação e das correspondentes Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) através da plataforma digital desta entidade foi crucial, pois permitiu-me precocemente mapear com rigor os objetivos, conteúdos e competências basilares de cada curso e disciplina, assegurando uma planificação alinhada com as orientações nacionais e explicitamente direcionada para a futura integração dos alunos no mercado de trabalho.



GESTÃO CURRICULAR DISCIPLINAR – AUTONOMIA E FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO				
CURSO:		ANO DE ESCOLARIDADE:		
DISCIPLINA:	Práticas de Atividades Físicas e Desportivas	SIGLA:	ANO LETIVO:	

QUADRO I – CRONOGRAMA / CALENDARIZAÇÃO	Total de horas/tempos disciplina:			150/180
ORGANIZADOR (Módulo/UFCD/Tema)	Horas	Tempos Letivos	Data de início	Data de término
M1 / 7242 - Fisiologia do Esforço	25	30		
M2 / 7243 - Metodologia do Treino	25	30		
M3 / 7244 - Noções Básicas Traumatismo e Socorrismo no Desporto	25	30		
M4 / 7279 - Voleibol	25	30		
M5 /7284 - Ténis	25	30		
M6 / 7291 - Escalada	25	30		

Áreas de Competências do Perfil dos/as Alunos/as (ACPA)			ACPA a trabalhar / por Organizador – Módulo/UFCD/Tema (Identificação dos Módulos/UFCD/Temas)					
	Código	Área de Competências	7242	7243	7244	7279	7284	7291
Áreas de Competências do Perfil dos/as Alunos/as (ACPA)	A.	Linguagens e textos						
	B.	Informação e comunicação	X	X	X	X	X	X
	C.	Raciocínio e resolução de problemas	X	X	X	X	X	X
	D.	Pensamento crítico e pensamento criativo	X	X	X	X	X	X
	E.	Relacionamento interpessoal	X	X	X	X	X	X
	F.	Desenvolvimento e autonomia pessoal	X	X	X	X	X	X
	G.	Bem-estar, saúde e ambiente	X	X	X	X	X	X
	H.	Sensibilidade estética e artística						
	I.	Saber científico, técnico e tecnológico	X	X	X	X	X	X
	J.	Consciência e domínio do corpo	X	X	X	X	X	X

QUADRO II – GESTÃO CURRICULAR DISCIPLINAR		Módulo/UFCD:	M1 / 7242 - Fisiologia do Esforço
ORGANIZADOR (Módulo/UFCD/Tema)	Objetivos – Conhecimentos, Capacidades e Atitudes (O/A aluno/a deve ficar capaz de...)	Ações Estratégicas de Ensino Orientadas para o Perfil dos/as Alunos/as (Ações a Desenvolver na Disciplina / por Módulo/UFCD /Tema)	Processos e Instrumentos de Avaliação a Utilizar (por Módulo/UFCD /Tema)
M1 / 7242 - FISIOLOGIA DO ESFORÇO -Introdução à fisiologia do esforço; - Princípios gerais e sistemas energéticos - Sistema neuromuscular - Sistema cardiovascular - Sistema cardiorrespiratório - Sistema endócrino e termorregulação.	1.Reconhecer o papel da fisiologia do esforço quando aplicada às atividades físicas e ao desporto; 2. Relacionar os processos adaptativos à especificidade das situações de esforço e aos mecanismos de fadiga; 3. Descrever os processos metabólicos, aeróbios e anaeróbios, em diferentes tarefas de atividade física; 4. Identificar os mecanismos básicos e limites biológicos de adaptação e treino em situações de atividade desportiva; 5. Identificar as respostas fisiológicas agudas ou crónicas de alguns tipos específicos de exercícios físicos habitualmente utilizados, bem como interpretar e avaliar as respostas fisiológicas em dependência de algumas das características individuais do praticante, 6. Descrever as determinantes do consumo de oxigénio, a nível das suas diferentes fases: captação, fixação, transporte e utilização.	Realizar trabalhos de pesquisa, apresentação e defesa. Visionamento de vídeos. Construção de instrumentos de avaliação.	Avaliação formativa; Avaliação sumativa; Fichas de trabalho; Grelhas de observação de comportamento; Grelhas de observação de participação oral; Testes teóricos e / ou elaboração, apresentação e discussão de trabalhos. Trabalhos de grupo.
AVALIAÇÃO do Módulo /UFCD	**40% Comportamentos e Atitudes** - Sentido de Responsabilidade, Autonomia e Iniciativa **60% Domínio de Conteúdos e respetiva mobilização de Saberes / Competências / Capacidades**		

Figura 1: *Modelo de Planeamento Anual*

No caso da turma do 10º ano, o planeamento estruturou-se em torno de seis módulos de cariz eminentemente teórico: o “Módulo 1 (7242) - Fisiologia do Esforço”, o “Módulo 2 (7243) - Metodologia do Treino”, o “Módulo 3 (7244) - Noções Básicas de Traumatologia e Socorrismo no Desporto”, o “Módulo 4 (7279) - Voleibol”, o “Módulo 5 (7284) - Ténis” e o “Módulo 6 (7291) - Escalada”.

Relativamente à turma de 12º ano, a disciplina que lecionei era de cariz prático, envolvendo quatro módulos: “Módulo 1 (9439) – Andebol”, “Módulo 2 (9440) - Basquetebol”, “Módulo 3 (9444) – Voleibol” e “Módulo 4 (9441) – Futebol.

De modo a ter uma vista ampla sobre os diferentes módulos e em que datas teria de os lecionar, realizei uma tabela orientadora que facilitasse o processo organizativo (Anexo A).

Não obstante o carácter orientador deste documento, a dinâmica do ano letivo nem sempre possibilitou que este fosse cumprido sem qualquer tipo de alterações. A ocorrência de visitas de estudo, atividades escolares e suspensões pontuais das atividades letivas exigiram, por vezes, uma recalibração na distribuição cronológica dos módulos.

Adicionalmente, a matriz identitária dos cursos profissionais na área do Desporto potenciou a oportunidade de converter diversos momentos inicialmente projetados como teóricos em sessões de cariz prático.

> *"Estes 3 dias em que tivemos a possibilidade de realizar as aulas do módulos de escalada em sessões práticas de Bouldering, no São Rock Climbing, foram, de modo geral, muito positivos e proveitosos para os alunos (…)"*
>
> *Reflexão Aulas de Campo - São Rock Climbing - 09, 10 e 11/02/2026 – Escalada*

Esta reconfiguração da ordem dos conteúdos, longe de desestruturar a matriz do planeamento anual, evidenciou a premissa de que planificar em EF exige uma postura marcadamente flexível, adaptativa e sintonizada com as contingências do meio escolar (Graça, 2001).

4.1.2 Unidade Didática

A Unidade Didática (UD) corporiza o nível intermédio de planificação, operando como o elo de ligação essencial entre as metas macroestruturais definidas no planeamento anual e a intervenção microestrutural quotidiana na aula (Bento, 2003). A conceção de uma UD exige que o docente agrupe e sequencialize logicamente um bloco de tempos letivos em torno de uma matéria pedagógica ou modalidade desportiva específica, definindo com clareza os objetivos de aprendizagem, os critérios de êxito, a progressão das tarefas e as respetivas estratégias de avaliação (Farias et al., 2023). A importância da UD reside também na possibilidade que oferece ao professor de planear, de forma articulada, os objetivos, os conteúdos, os métodos, as estratégias de avaliação e a gestão do tempo (Vickers, 1990). O planeamento por UD facilita a construção de um percurso pedagógico coerente, onde se valoriza a continuidade, a progressão e a significância dos conteúdos.

No decurso do meu EP, a estruturação e a operacionalização das UD adquiriram dinâmicas distintas, sendo fortemente moldadas pelas especificidades de cada turma, pela natureza dos conteúdos programáticos e pela própria dicotomia entre as componentes teóricas e práticas que lecionei.

Numa fase embrionária, a construção das UD de cariz teórico da turma do 10º ano (Figura 2) constituiu-se como um desafio para mim, dada a forte densidade teórica das matérias e a falta de relação prévia com as mesmas, levando-me a um esforço acrescido, contando com a orientação da PC, para assegurar um planeamento lógico e progressivamente adequado.

MÓDULO (7284) - TÉNIS			
Carga horária = 30 tempos			
Início: 15 abril 2026 | Fim: 26 maio 2026			
Objetivos: Caracterizar a modalidade quanto à sua origem e desenvolvimento. Identificar e interpretar contextos de prática desportiva e de relações entre os seus intervenientes. Interpretar a legislação e regulamentação específica da modalidade. Caracterizar e distinguir materiais e equipamentos desportivos da modalidade de acordo com o tipo de prática, formal e informal. Certificar-se do cumprimento das condições de segurança necessárias à realização de uma atividade desportiva, de acordo com a complexidade dos elementos envolvidos. Assegurar a montagem e desmontagem de equipamentos desportivos. Aplicar, de acordo com a metodologia recomendada, sistemas de observação e análise da prática da modalidade. Identificar e vivenciar os aspetos críticos de realização da modalidade na perspetiva dos praticantes. Reconhecer e analisar as exigências técnicas, táticas, físicas e psicológicas predominantes da modalidade			
	Aula(s) nº		
4ªF	1, 2 e 3	15/abr	Apresentação dos Objetivos do Módulo. Avaliação Diagnóstica.
2ªF	4	20/abr	Origem, evolução e tendências de desenvolvimento da modalidade.
3ªF	5	21/abr	Origem, evolução e tendências de desenvolvimento da modalidade - continuação.
4ªF	6, 7 e 8	22/abr	Prática da modalidade. Tipos de intervenientes: praticantes, arbitragem, público, média, patrocinadores, forças de segurança, proprietário das instalações e indústria associada.
2ªF	9	27/abr	Relação da prática com os diferentes tipos de intervenientes - funções, responsabilidades e implicações no normal desenvolvimento da modalidade competições e atividades
3ªF	10	28/abr	Legislação aplicável ao contexto de prática da modalidade.
4ªF	11, 12 e 13	29/abr	Legislação aplicável ao contexto de prática da modalidade - continuação. Materiais e equipamentos específicos da modalidade.
2ªF	14	4/mai	Condições de segurança das pessoas e do património na organização de competições e eventos desportivos, de âmbito nacional e internacional.
3ªF	15	5/mai	Condições de segurança das pessoas e do património na organização de competições e eventos desportivos, de âmbito nacional e internacional - continuação.
4ªF	16, 17 e 18	06/mai	Procedimentos de montagem e desmontagem de espaços e equipamentos afetos às práticas desportivas. Sistemas de observação e de análise da prestação desportiva.
2ªF	19	11/mai	Sistemas de observação e de análise da prestação desportiva - continuação.
3ªF	20	12/mai	Tipos de capacidades físicas e psicológicas mais utilizadas em cada função da modalidade.
4ªF	21, 22 e 23	13/mai	Fundamentos técnicos e táticos predominantes na modalidade.
2ªF	24	18/mai	Tipos de capacidades físicas e psicológicas mais utilizadas em cada função da modalidade - continuação.
3ªF	25	19/mai	Variantes da modalidade.
4ªF	26, 27 e 28	20/mai	Revisões da matéria para o teste de avaliação. Elaboração de um ficha de preparação para o teste.
2ªF	29	25/mai	Teste de avaliação.
3ªF	30	26/mai	Entrega e correção do teste de avaliação. Autoavaliação do Módulo.

Figura 2: *Unidade Didática do 10º ano do "Módulo 5 (7284) - Ténis"*

O início de cada módulo foi sustentado pela aplicação de uma avaliação diagnóstica (AD), procedimento que se revelou essencial para mapear as competências e os conhecimentos prévios dos alunos, balizar a profundidade dos conteúdos e regular as etapas subsequentes do processo de ensino-aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2009). Este mapeamento inicial dotou a minha intervenção de maior precisão, permitindo-me reconfigurar a progressão das tarefas, selecionar recursos didáticos direcionados aos temas abordados e estabelecer estratégias que respondessem com eficácia às necessidades da turma.

No desenvolvimento de cada UD, a sequência dos conteúdos foi deliberadamente delineada para intercalar metodologias ativas, contrariando a passividade e o desinteresse comummente associados aos modelos expositivos tradicionais. Com regularidade, implementei tarefas individuais e de grupo, de cariz formativo, instigando o envolvimento direto dos alunos na aprendizagem da matéria. Estes momentos operaram como dispositivos centrais de avaliação formativa, propiciando a transferência prática dos conceitos e fornecendo-me indicadores contínuos sobre o rendimento e a evolução da turma (Siedentop, 1991). Adicionalmente, antecedendo os momentos de avaliação sumativa, reservou-se um espaço letivo dedicado à consolidação e revisão dos conteúdos, otimizando a retenção conceptual. O encerramento de cada módulo deu-se com a respetiva avaliação sumativa e com um momento de autoavaliação, no qual os alunos refletiram criticamente sobre o seu desempenho aos diferentes níveis da avaliação.

Já a planificação das UD de cariz prático (Figura 3) seguiu a grelha do Modelo de Estruturas do Conhecimento proposto por Vickers (1990). Assim, defini de modo sequencial e progressivo os diferentes conteúdos, associando-lhes as diferentes funções didáticas: AD, introdução, exercitação, consolidação e avaliação sumativa. Numa fase inicial, senti algumas dificuldades na seleção de conteúdos que iria abordar ao longo da UD, porém, com o passar do tempo, realizei ajustes de forma a torná-la mais adequada às necessidades dos alunos da turma. Deste modo, esta estrutura foi fulcral para a organização das aulas, para garantir uma progressão lógica dos conteúdos abordados e para facilitar a aprendizagem por parte dos alunos.

Porém, este modelo não contemplou somente as habilidades motoras, promovendo o desenvolvimento da cultura desportiva, condição física e conceitos psicossociais.

A condição física foi operacionalizada de forma integrada e contextualizada através de circuitos funcionais relacionados com as modalidades abordadas.

“Na presente aula, a turma realizou uma momento de treino funcional (…).”

Reflexão da Aula do dia 23/09/2025 - Andebol

Já a cultura desportiva, foi promovida através do conhecimento e aplicação prática dos regulamentos, por exemplo, através da atribuição do papel de árbitro aos próprios alunos nas aulas, auxiliando-os e corrigindo erros.

"(…) Arbitrei os (…) jogos juntamente com os alunos, o que se revelou positivo para o ambiente da aula e motivação dos alunos."

Reflexão da Aula do dia 04/12/2025 - Basquetebol

Por sua vez, as competências psicossociais foram intencionalmente trabalhadas para fomentar a cooperação, o respeito e a responsabilidade, como por exemplo através da atribuição de prémios às equipas que demonstrassem maior fair-play.

"O formato de torneio aplicado na aula foi bastante positivo, com os alunos a demonstrarem-se empenhados, competitivos e colaborativos. Os elementos que utilizei para a estimulação do fair-play ao longo da aula, através da "premiação" pela valorização deste tipo de comportamentos, revelaram-se muito influentes para que este ambiente se tenha sucedido."

Reflexão da Aula do dia 26/02/2026 - Voleibol

Esta visão multidimensional foi fulcral para garantir que o planeamento não se limitasse à vertente técnica, promovendo uma formação desportiva integral e significativa.

Unidade Didática – Futebol

Desportos Coletivos - Futebol								
Tempos				1 e 2	3 e 4	5 e 6	7 e 8	9 e 10
Duração da aula				100'	100'	100'	100'	100'
Espaço				PVx1	PVx1	PVx1	PVx1	PVx1
Dia				12/fev	19/fev	26/fev	05/mar	12/mar
Habilidades motoras	Conteúdo							
	Técnica		Passe	Avaliação Diagnóstica	I/E	E	C	Avaliação Sumativa
			Receção		I/E	E	C	
			Remate		I/E			
			Finta/Drible			I/E	E	
			Interceção			I/E	E	
			Desarme			I/E	E	
	Tática	Ofensiva	Mobilidade		I/E			
			Espaço			I/E	E	
		Defensiva	Equilíbrio		I/E			
			Concentração			I/E	E	
Cultura desportiva			Regras de Segurança		X	X	X	
			Sinalética		X	X	X	
Condição Física			Coordenação		X		X	
			Força		X		X	
Conceitos psicossociais			Espírito de equipa		X	X	X	
			Respeito e Disciplina		X	X	X	
			Fair Play		X	X	X	
			Cooperação		X	X	X	
			Responsabilidade		X	X	X	

Figura 3: *Unidade Didática do 12º ano - Futebol*

Em suma, a conceção e operacionalização das UD constituíram o motor de desenvolvimento da minha prática pedagógica, exigindo uma elevada plasticidade instrucional para responder às exigências do 10º e 12º anos. Mais do que um cumprimento burocrático, a articulação sistemática das funções didáticas, desde o diagnóstico inicial (Rosado & Mesquita, 2009) à regulação contínua pela avaliação formativa (Siedentop, 1991), permitiu-me transformar o planeamento num guião dinâmico e contextualizado. Este processo, articulado com o apoio da PC e da PO, foi determinante para superar os desafios de transposição didática e assegurar a intencionalidade necessária ao sucesso das aprendizagens.

4.1.3 Planos de Aula

O plano de aula representa o nível mais detalhado e específico do planeamento pedagógico, o microplaneamento, constituindo o guião operativo que orienta e regula a ação direta do professor e dos alunos no espaço e no tempo real da aula (Lopes, Santos, & Ferreira, 2016).

Deste modo, o planeamento das sessões configura-se como um pilar central na intervenção docente, permitindo organizar o processo de ensino-aprendizagem de forma estruturada e coerente, o que potencia e favorece a consolidação dos

resultados de aprendizagem, reduzindo, em concomitância, a imprevisibilidade do contexto escolar (Gonçalves, 1994). Afastando-se de uma visão rígida ou puramente prescritiva, o plano de aula deve ser compreendido como uma hipótese de trabalho flexível, aberta à testagem e à readaptação constante em função da imprevisibilidade e da ecologia da aula (Maldonado & Neira, 2022). De acordo com Carreiro da Costa (2010), a qualidade deste dispositivo assenta na clareza com que se definem as tarefas, na previsão das rotinas organizativas, como a gestão de materiais, constituição de grupos e transições de espaço, e na antecipação de estratégias de diferenciação pedagógica.

No decurso do meu EP, procurei estruturar cada plano segundo três momentos: a parte inicial, a parte fundamental e a parte final da aula.

Na turma do 10º ano, dada a natureza teórica dos módulos lecionados, a parte inicial da aula era dedicada ao acolhimento dos alunos, chamada e transcrição do sumário, realizando por conseguinte uma pequena revisão da matéria da aula anterior, muitas vezes a partir de tarefas interativa. Contudo, numa fase embrionária, enfrentei dificuldades no planeamento da parte fundamental e final destas sessões teóricas, nomeadamente na articulação de uma progressão que permitisse manter os alunos focados na aula, sem esta se tornar cansativa e pouco estimulante.

"Após esta aula, fiquei num dilema relacionado com o equilíbrio entre conseguir lecionar o programa estipulado e manter os alunos estimulados e ativos nas aulas (…).

Deste modo, concluí que, para conseguir lecionar a matéria de forma expositiva, será necessário ajustar as aulas para que os alunos tenham estímulos diferentes e se mantenham ativos (como por exemplo, a meio da aula colocar questões rápidas no Mentimeter para os alunos responderem."

Reflexão da Aula do dia 24/09/2025 – Fisiologia do Esforço

Com a orientação da PC, alterei o foco dos critérios de êxito para a identificação de estratégias didáticas claras e estímulos minuciosos. Esta mudança de perspetiva permitiu-me desenhar planos que asseguravam um equilíbrio estrito entre a exposição teórica e a verificação imediata da compreensão, mitigando

focos de desatenção e potenciando a minha confiança e autonomia na gestão da sala de aula.

"Na presente aula utilizei uma estratégia diferente:

No primeiro tempo introduzi a matéria de um modo mais expositivo.

No segundo tempo dividi os alunos em grupos com o intuito de cada grupo explorar um tema distinto acerca da matéria lecionada a partir das minhas instruções. No final sentaram-se todos em roda e apresentaram o tema aos colegas, criando um momento de ensino partilhado.

No terceiro tempo, a turma realizou o preenchimento de um Google Forms como revisão da matéria (…).

Reflexão da Aula do dia 15/10/2025 – Fisiologia do esforço

Por outro lado, no que concerne à turma do 12º ano, a matriz prática da disciplina impôs uma abordagem metodológica e logística distinta. Nestes planos de aula (Anexo B), a parte inicial destinava-se à ativação neural e muscular e ao aquecimento motor preparatório. Já a parte fundamental focava-se nos conteúdos programados a inserir na aula e a parte final no retorno à calma, com sessões de alongamentos e reflexões acerca da aula.

A elaboração diária deste documento implica uma fase prévia de pesquisa autónoma e estudo de recursos didáticos, bem como uma reflexão crítica prévia, permitindo reajustar com precisão as tarefas às necessidades reais do contexto. Como postula Shulman (1987), o ato de ensinar exige que o docente não apenas planifique, mas que analise e reformule a sua conduta com base no feedback contínuo. No meu caso em particular, encontrei algumas dificuldades, na medida em que a conceção do plano de aula nem sempre constituiu um processo de investigação e preparação prévia. Por este motivo, senti, por diversas vezes, algumas inseguranças relativas à qualidade do planeamento, bem como no que diz respeito à sua adequabilidade ao nível da turma, o que me levou a compreender que deveria ter investido de uma forma mais aprofundada na preparação da própria aula, com estudo e conhecimento aplicável às necessidades de aprendizagem dos alunos.

"Decorrente daquilo que foi a aula, refleti que terei de alterar drasticamente (…) a metodologia e as situações de aprendizagem que utilizo de modo a realizar sessões mais estimulantes para a turma, que aumentem o seu nível de motivação para a disciplina e que envolvam estratégias mais adequadas ao desempenho que revelam."

Reflexão da Aula do dia 09/10/2025 - Andebol

Em suma, o confronto entre o planeado e o vivenciado evidenciou que a eficácia do plano de aula se relaciona intrinsecamente com o rigor e a profundidade com que o professor se prepara previamente. Reconhecer a minha vulnerabilidade inicial quanto ao investimento no estudo e na investigação didática foi um passo crucial para compreender que a verdadeira agilidade e plasticidade metodológica (Schön, 1983) não surge do "improviso", mas sim de uma preparação sólida que permite antecipar necessidades, desenhar estratégias estimulantes e responder com segurança e eficácia à imprevisibilidade do quotidiano escolar.

4.2 Modelos e Estratégias de Ensino

A mobilização de Modelos de Ensino deve ser norteada a partir de uma análise minuciosa das características dos alunos das turmas, da especificidade dos conteúdos programáticos e das metas de aprendizagem, sendo que as estratégias pedagógicas correspondem a ações, métodos e meios previamente planeados pelo professor com o objetivo de promover e facilitar o processo de ensino-aprendizagem (Metzler & Colquitt, 2021)

Longe de se circunscreverem a meras técnicas de condução de aula, os modelos de ensino configuram-se como planos estruturais e integrados que ajustam a ecologia da aula, procurando influenciar a motivação, o envolvimento motor e o desenvolvimento global dos alunos (Mesquita, 2012). Conforme postulam Metzler e Colquitt (2021), estes modelos funcionam como arquiteturas pedagógicas concebidas para potenciar que os alunos alcancem os objetivos curriculares de forma sistemática. Assim, o docente necessita de uma constante plasticidade e capacidade de diferenciação instrucional, diversificando as suas estratégias ao longo do tempo para construir ambientes de aprendizagem significativos e inclusivos.

No decurso do meu EP, optei por adotar, prioritariamente numa fase inicial, o Modelo de Instrução Direta (MID) (Rosenshine, 1986), no qual o professor assume a centralidade do processo decisório, a gestão do tempo e o controlo direto das tarefas.

Esta opção metodológica revelou-se um suporte vital no arranque do meu percurso de estágio. Perante a densidade conceptual dos módulos predominantemente teóricos lecionados à turma do 10º ano, este modelo em particular dotou-me de um sentimento reforçado de controlo sobre a dinâmica da sala de aula. Maioritariamente, utilizei o recurso a *Powerpoints,* inicialmente com bastante texto para servir como um "guia de orientação" para mim, mas que acabaram por evoluir para *slides* com muitas imagens e vídeos, quando comecei a sentir-me mais confiante. Embora esta estratégia inicial me auxiliasse, nem sempre se revelou a mais positiva, uma vez que em vários momentos tornou a aula demasiado expositiva e pouco estimulante para os alunos.

Assim, ciente de que a dependência exclusiva deste modelo tende a limitar a autonomia (Mesquita, 2012), procurei introduzir progressivamente a estratégia de instrução por pares (*peer teaching*) nestas mesmas sessões teóricas. Como preconizado por Lafont et al. (2007), a instrução por pares promove uma coconstrução simbiótica do saber, onde a necessidade de explicar um conceito a um colega potencia a reestruturação cognitiva e a consolidação do próprio conhecimento. Assim, foi possível quebrar a passividade associada aos modelos expositivos tradicionais, estimulando a corresponsabilização e o suporte mútuo entre os alunos.

É ainda de notar que a transição para estratégias com participação mais ativa dos alunos tendeu, inicialmente, a gerar algum desconforto e retração nos alunos mais tímidos ou contidos, devido à exigência de exposição e interação direta. Para mitigar esta barreira, numa primeira fase a constituição dos pares foi controlada e baseada em relações de afinidade, transformando o par num espaço seguro de diálogo que acabou por potenciar a autoconfiança e a expressão verbal destes discentes. Complementarmente, com o intuito de evitar a fadiga atencional e avaliar formativamente a retenção conceptual, recorri com

frequência a pequenos trabalhos individuais autónomos e a tarefas interativas, como *quizzes na* plataforma *Kahoot*. Estas ferramentas digitais interativas funcionaram como fortes estímulos motivacionais, captando a concentração e promovendo uma verificação imediata, lúdica e democrática das aprendizagens, resguardando os alunos que demonstravam maior receio em participar oralmente (Wang, 2015).

"(…) consegui manter a turma ativa e estimulada ao longo de toda a aula. Com isto, existiu também a consequência de a turma ter ficado mais agitada, sendo importante encontrar um equilíbrio entre a estimulação dos alunos e um bom clima de trabalho dentro da sala de aula. (…) penso que seja importante realizar mais aulas dentro destes moldes e criar rotinas dentro das possíveis tarefas interativas, para que ao longo do tempo os alunos revelem mais sucesso e "automatização" na execução das mesmas."

Reflexão da Aula do dia 15/10/2025 – Fisiologia do Esforço

Por outro lado, no que concerne à turma do 12º ano, a matriz prática da disciplina e o elevado nível de desempenho dos alunos exigiram uma transição metodológica ao longo dos módulos, uma vez que senti que o MID, regra geral, era bastante limitativo dado o nível da turma. Assim, nas últimas sessões de cada módulo, afastei-me da instrução direta e operacionalizei o Modelo de Educação Desportiva (MED), transpondo o cenário de aula para um ambiente de competição formal através da realização de torneios (Siedentop et al., 2019). Deste modo a tomada de decisão e o controlo instrucional foram intencionalmente partilhados: os alunos organizaram-se em equipas fixas e com identidade própria (cada uma com o seu nome e capitão), assumindo papéis funcionais com responsabilidades, tais como serem treinadores e árbitros ao longo da competição. Segundo Farias et al. (2020), esta autêntica vivência desportiva e a atribuição mútua de responsabilidades contribui para a motivação intrínseca e para o empenho motor dos alunos, independentemente do seu perfil de introversão, algo que foi possível percecionar nos alunos desta turma.

"(…) a sessão dirigiu-se principalmente a um torneio entre a turma, que contou com uma participação ativa, motivada e colaborativa dos alunos ao longo da mesma."

Reflexão da Aula do dia 12-03-2026 – Futebol

Contudo, a operacionalização do MED não esteve isenta de fragilidades e desafios pedagógicos. A descentralização do controlo instrucional e a transferência de responsabilidades para os alunos expuseram limitações na maturidade do grupo para gerir a autonomia que lhes foi concedida. A atribuição do papel de árbitro a elementos da turma gerou vários episódios de contestação das decisões por parte dos colegas de equipas adversárias, criando momentos de tensão e atrito que exigiram uma mediação docente constante para salvaguardar o clima de fair-play e o respeito mútuo. Adicionalmente, verificou-se alguma resistência inicial e menor empenho de certos alunos quando investidos em funções não jogadas, demonstrando dificuldade em reconhecer o valor pedagógico dessas tarefas na dinâmica global da sessão. Por fim, a forte vivência competitiva inerente ao formato de torneio tendeu a exacerbar a rivalidade entre equipas, levando-me a intervir diversas vezes para conter excessos emocionais e reorientar o foco da turma para a cooperação e para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem.

"(…) sinto que, na questão da arbitragem, função que estava atribuída aos alunos, deverei para o futuro ser mais interventivo. No início do torneio permiti que os alunos a arbitrar cometessem alguns erros (embora lhes explicasse sucessivamente qual o erro e o porquê), o que levou a alguma indignação por parte de quem estava a jogar."

Reflexão da Aula do dia 04/12/2025 - Basquetebol

Em suma, o decorrer do EP permitiu-me consolidar uma maior autonomia e confiança pedagógica, impulsionando-me a diversificar os modelos e estratégias de ensino em função do contexto. Ainda assim, este percurso expôs-me a fragilidades pedagógicas que exigiram um olhar crítico sobre a minha prática. Se nas aulas teóricas do 10º ano a dependência inicial da instrução direta e de suportes expositivos revelou o risco de tornar o ensino passivo e pouco estimulante, a aplicação de tarefas dinâmica e de trabalhos individuais e grupais levou-me a uma necessidade acrescida relativa a um maior rigor no desenho de guiões autónomos, uma previsão mais realista do tempo de execução das tarefas e a capacidade de antecipar estratégias de diferenciação para responder

aos diferentes ritmos de trabalho da turma. Nas aulas práticas do 12º ano, a aplicação do MED evidenciou a necessidade de uma mediação docente mais firme e atenta, de conter uma competitividade excessiva e de gerir a autonomia dos alunos, bem como a aplicação do MID demonstrou a necessidade de aplicação de estratégias que motivem os alunos e os mantenham concentrados na tarefa da aula e na aprendizagem.

Esta experiência demonstrou que a procura por um modelo ou estratégia única é utópica. Mais do que aplicar modelos de forma estanque, o meu crescimento pedagógico traduziu-se na capacidade de reconhecer as limitações e os desafios emergentes em cada abordagem, ajustando pragmaticamente as metodologias para neutralizar os seus pontos menos positivos e, em simultâneo, potenciar o sucesso e a participação ativa de todos os alunos.

4.3 A Atuação

No presente ponto, procedo à análise reflexiva da minha intervenção pedagógica ao longo do EP, estruturando a discussão em torno de três dimensões basilares da eficácia docente: a gestão, a instrução e o clima de aula (Mesquita, Farias, Coutinho, Queirós, & Silva, 2021).

Os domínios abordados anteriormente operam de forma interdependente, exercendo uma influência direta na qualidade e no sucesso do processo de ensino-aprendizagem. O vetor da gestão de aula engloba a organização do espaço, a rentabilização do tempo útil e a regulação dos comportamentos dos discentes, visando a edificação de um ecossistema de trabalho produtivo (Carreiro da Costa, 2010). Por sua vez, a instrução remete para os dispositivos metodológicos e comunicacionais mobilizados para mediar os conteúdos programáticos, ajustando-os à heterogeneidade e especificidades dos alunos das turmas (Mesquita et al., 2021). Por fim, o clima de aula consubstancia-se na génese de uma atmosfera socioemocional positiva, inclusiva e segura, promotora do respeito mútuo, do suporte social e do envolvimento ativo dos estudantes (Graça, 2001).

Posto isto, este ponto aborda criticamente os constrangimentos vivenciados nestas três vertentes, as linhas de ação estratégica implementadas e os marcos de desenvolvimento que balizaram a minha evolução enquanto EE.

4.3.1 Gestão da Aula

No decurso da PES, a gestão de aula configurou-se como um vetor determinante na qualidade das experiências de ensino-aprendizagem proporcionadas. Assim, a operacionalização deste domínio adquiriu contornos distintos face à especificidade de cada turma, afirmando-se como um construto multidimensional que articulou a organização do espaço físico, a otimização dos recursos materiais, a gestão do tempo útil de ensino e o aprimoramento da presença e supervisão docente (Carreiro da Costa, 1996; Siedentop & Tannehill, 2000).

No caso do 10º ano, cujo foco residiu em módulos essencialmente teóricos, a gestão de aula esteve condicionada pela densidade horária de três tempos letivos consecutivos, o que exigiu uma preocupação acrescida na regulação do ritmo de trabalho. Para prevenir a saturação atencional inerente à extensão do bloco horário, a organização do espaço e do tempo assumiu um papel central, tendo adaptando diversas vezes a disposição das mesas da sala de aula à natureza das tarefas propostas. A gestão das transições entre a exposição dos conteúdos e a realização das dinâmicas digitais revelou-se célere e funcional, facilitada pela preparação e projeção prévia dos recursos teóricos, o que evitou momentos de inatividade. Relativamente ao uso dos dispositivos móveis, a definição clara de regras no início das tarefas permitiu um controlo rigoroso, garantindo que os alunos guardavam o telemóvel assim que as atividades terminavam. Do ponto de vista da supervisão, o meu posicionamento traduziu-se numa circulação constante pela sala em momentos de trabalho, permitindo acompanhar de perto o trabalho das diferentes mesas, procurando evitar momentos de dispersão e tentando mantendo um ambiente de trabalho ordenado e favorável à aprendizagem. Além demais, a gestão da aula envolveu a tomada de decisões sobre as dinâmicas de grupo no decorrer das atividades práticas em sala. Inicialmente, optei por conceder aos alunos a liberdade de constituírem os seus próprios grupos de trabalho. Contudo, essa mesma

estratégia revelou-se um desafio de gestão, na medida em que deu origem a grupos heterogéneos em termos de motivação e com níveis desiguais de empenho e de trabalho.

"Uma das tarefas da aula consistiu na formação de grupos para elaborar um poster no Canva relacionado com a matéria e, posteriormente, os alunos realizarem uma pequena apresentação acerca do mesmo. Daqui, retirei que pode ser algo muito positivo para contribuir para a aprendizagem dos alunos, porém, concluí que daqui para a frente deverei ser eu a realizar os grupos de trabalho, ao invés de permitir aos alunos que os escolham livremente, uma vez que os grupos acabaram por ficar algo heterogéneos e, alguns deles, a revelar pouco empenho."

Reflexão da Aula do dia 29/10/2025 – Voleibol (Aula Teórica)

Por outro lado, a intervenção na turma do 12º ano exigiu uma boa gestão do tempo, do espaço e dos materiais no pavilhão desportivo. No contexto prático, a eficácia da gestão dependeu diretamente da preparação prévia da montagem dos espaços de prática antes do início da sessão, estratégia que foi fundamental para minimizar o tempo de inatividade inicial e potenciar o tempo útil de aprendizagem (Siedentop & Tannehill, 2000). Para agilizar a dinâmica da aula, tentei sempre dispor os exercícios de modo a facilitar aa transição entre os mesmos. Todavia, na gestão dos recursos materiais no final das aulas revelei algumas fragilidades, uma vez que pretendia que existisse uma responsabilidade partilhada entre os alunos e, por diversas vezes, tive dificuldades para que tal sucedesse, muito por falta de afirmação da minha parte.

"No final da aula, acabei por não responsabilizar os alunos pela arrumação do material, algo que daqui para a frente não deverá acontecer (…)."

Reflexão da Aula do dia 18/09/2025 - Andebol

Ao nível do posicionamento e da supervisão do espaço, a ocupação preferencial das linhas laterais do campo permitiu-me manter um campo visual amplo. Contudo, emergiram limitações nos momentos em que o foco se direcionava pontualmente para um setor reduzido da turma, resultando na perda temporária de contacto visual com o grupo global, gerando alguns momentos de dispersão.

"Relativamente ao circuito funcional, sinto que o deveria ter montado numa disposição distinta, bem como deveria ter assumido um posicionamento mais adequado, pois, ao fornecer feedback específico a determinados alunos, acabei por ficar várias vezes de costas para outros grupos, perdendo momentaneamente a visão periférica da turma."

Reflexão da Aula do dia 05/03/2026 - Futebol

Concluindo, a práxis pedagógica neste domínio demonstrou que a gestão de aula não deve ser perspetivada como um conjunto rígido de imposições disciplinares, mas sim como um processo dinâmico de mediação ecológica (Sancho, 2014). A evolução observada ao longo da PES evidenciou que a gestão de aula abrange componentes operacionais interconectadas, cujas exigências variaram profundamente entre a sala teórica e o pavilhão desportivo. Se no 10º ano a eficácia da gestão esteve ancorada na modulação do tempo atencional, no controlo da comunicação e na reorganização funcional do espaço de sala, no 12º ano centrou-se na fluidez logística, na implementação de rotinas organizativas e na supervisão periférica do espaço prático. A integração bem-sucedida destas variáveis demonstrou que a autoridade e a autonomia pedagógica emergem da capacidade de antecipar constrangimentos e ajustar proativamente os recursos ao contexto. Assim, o crescimento da minha autonomia enquanto docente traduziu-se na capacidade de ler as necessidades de cada ambiente de aprendizagem, adaptando e flexibilizando as estratégias para manter um ambiente ordenado, inclusivo e pedagogicamente produtivo.

4.3.2 Instrução

No decurso do EP, tornou-se evidente que a intencionalidade e a qualidade da instrução exercem um impacto direto no envolvimento cognitivo e na motivação intrínseca dos alunos.

Nas sessões de cariz teórico lecionadas à turma do 10º ano, o primeiro desafio residiu na minha própria preparação prévia e no domínio concetual das matérias, uma vez que não estava familiarizado com a densidade de alguns tópicos. Esta limitação inicial condicionou a clareza da minha intervenção e dificultou a antecipação dos obstáculos de compreensão dos alunos. A este constrangimento somou-se a própria complexidade dos conteúdos para o nível

de prontidão dos alunos do 10º ano. Percebi, assim, que a simples exposição linear de conceitos era ineficaz, refletindo falhas na minha transposição didática.

> *"Creio que seja importante (…) intercalar mais tarefas interativas com a matéria a lecionar ao longo da aula, de modo a manter os alunos ativos e concentrados, pois nesta aula apenas realizei uma tarefa diferente no terceiro (último) tempo de aula, tendo sido algo mais expositiva, e ao longo do segundo tempo senti os alunos algo cansados e desatentos."*
>
> *Reflexão da Aula do dia 24/09/2025 – Fisiologia do Esforço*

Para superar esta dupla barreira, procurei estudar os conteúdos de forma mais aprofundada e passei a recorrer a exemplos práticos e analogias do quotidiano desportivo, esforçando-me por tornar as matérias mais tangíveis e acessíveis (Shulman, 1987).

Neste contexto teórico, a dinâmica dos trabalhos individuais/grupais assumiu um formato muito interventivo da minha parte. Longe de adotar uma postura passiva, circulei continuamente pelos grupos, assumindo um papel ativo na mediação da pesquisa de informação, na ajuda à estruturação de ideias e no esclarecimento imediato de dúvidas e, curiosamente, senti que a vontade dos alunos em aprender mais sobre os temas aumentou gradualmente. Esta presença constante permitiu guiar os alunos de forma segura no processo de coconstrução do saber (Lafont, Profft, & Vallet, 2007).

Relativamente à intervenção na turma do 12º ano, esta colocou desafios de natureza distinta. Embora estivesse plenamente familiarizado com as modalidades coletivas lecionadas, enfrentei bastantes dificuldades iniciais em sintetizar a informação, de modo a dar instruções que fossem simultaneamente claras e concisas, sem comprometer o tempo útil de prática e sem perder a atenção dos alunos. Adicionalmente, o elevado nível de desempenho e de prontidão motora dos alunos do 12º ano impôs exigências para as quais não me encontrava devidamente preparado. Esta lacuna refletiu-se na dificuldade em antecipar e conceber exercícios com o nível de complexidade adequado à exigência da turma. Consequentemente, a rapidez e fluidez das ações motoras dos alunos ultrapassavam a minha capacidade de diagnóstico imediato,

dificultando a identificação precisa do erro e a emissão de feedback pedagógico prescritivo e oportuno (Rosado & Mesquita, 2009).

"Em suma, faço um balanço positivo quanto ao controlo do tempo e à gestão do clima da aula, conseguindo promover o empenho ativo e a motivação dos alunos. No entanto, para intervenções futuras deverei focar-me na quantidade e qualidade do feedback fornecido ao longo da sessão, de modo a providenciar à turma uma aprendizagem mais rica."

Reflexão da Aula do dia 05/03/2026 – Futebol

Com a prática e a reflexão contínua, ainda que com dificuldades, percebi que deveria focar a minha observação em pontos críticos do comportamento tático e a intervir com palavras-chave mais diretas e eficazes. Para além disso, compreendi que instruções mais curtas e assertivas funcionavam de forma mais eficaz. Sucessivamente, na aplicação do MED, alterei a minha postura instrucional: realizava uma instrução técnica inicial estruturada para toda a turma e, após o arranque das tarefas, adotava uma postura mais observadora, tentando fornecer *feedback* sobretudo em momentos-chave, permitindo que os alunos desempenhassem com autonomia os seus papéis de treinadores e capitães e fizessem a sua própria gestão tática (Farias, Hastie, & Mesquita, 2020).

Em síntese, compreendi que instruir de forma eficaz não se resume à aplicação de uma fórmula rígida ou à mera transmissão de conteúdos. Significa, antes, ter a flexibilidade de transitar entre diferentes posturas, sempre com o objetivo de instruir os alunos.

4.3.3 Clima da Aula

O clima de aula traduz a atmosfera socioafetiva e psicológica que se estabelece no ecossistema da aula, resultando do plano interativo que se coconstrói entre o professor e os alunos, bem como dos discentes entre si (Siedentop & Tannehill, 2000). Segundo Batista & Queirós (2013), a edificação de um ambiente de aprendizagem positivo, seguro e estimulante assenta num equilíbrio estrito entre um elevado nível de exigência pedagógica e um forte suporte emocional.

Na turma do 10º ano, o clima da aula caracterizou-se, globalmente, pelo ambiente positivo na relação entre docente e discentes, bem como por um comportamento adequado. Todavia, a barreira relacional mais evidente prendeu-se com a coexistência de personalidades muito distintas: enquanto um grupo de alunos se mostrava espontaneamente ativo e participativo, outra parte da turma era bastante mais tímida, contida e silenciosa.

"Nos dois primeiros tempos de aula senti uma parte da turma algo apática, com pouco envolvimento com a matéria (…)"

Reflexão da Aula do dia 28/01/2026 - Escalada

Em função desta realidade, procurei demonstrar uma escuta ativa constante e interpelar estes alunos mais discretos de forma natural, respeitadora e individualizada. Este suporte emocional direto e a valorização das suas pequenas intervenções revelaram-se fundamentais para que estes ganhassem confiança, passando a participar com maior espontaneidade e superando, progressivamente, a apatia e o desinteresse associados.

Por outro lado, na turma do 12º ano, o clima socioafetivo confrontou-se com o desafio de uma forte cultura competitiva. Por se tratar de um grupo de alunos com um elevado nível de jogo e muito dinâmico, a ambição pela vitória e o ímpeto desportivo geravam, com alguma frequência, momentos de exaltação, frustração e tensão relacional entre os colegas. A postura global da turma revelava-se, por vezes, complexa e propensa a desentendimentos que podiam perturbar a estabilidade da aula. Perante isto, o meu foco no plano relacional consistiu em mediar estes conflitos com assertividade e sensibilidade pedagógica, promovendo a empatia e o *fair-play*. Trabalhei no sentido de canalizar estes comportamentos para atitudes de entreajuda, cooperação e liderança positiva, premiando as boas atitudes.

> "(…) A aula terminou com (…) a atribuição de prémios coletivos e individuais, nomeadamente o (…) de aluno com mais *fair-play, votado por mim e pelos alunos da turma*. Esta estratégia revelou-se bastante eficaz, não só para

reforçar a motivação, mas também para consolidar um clima de turma positivo e de reconhecimento do esforço (…)”

Reflexão da Aula do dia 05/03/2026 - Futebol

Com o tempo, os alunos melhoraram no que diz respeito a autorregular as suas emoções e a apoiar os colegas com diferentes ritmos de aprendizagem, transformando o espaço de jogo num ambiente mais democrático, inclusivo e assente no respeito mútuo. Contudo, a relação alunos-professor e a gestão do clima de aula envolveram outras dificuldades. Enfrentei desafios na afirmação da minha autoridade e no estabelecimento de limites claros na interação com os alunos. A minha hesitação em adotar uma postura mais firme resultou, por vezes, em momentos de menor cumprimento das instruções e em comportamentos desadequados. A superação destas fragilidades exigiu uma regulação constante da minha conduta, aprendendo a equilibrar a empatia e a relação afetiva com o rigor e a liderança necessários ao controlo da aula.

A presente aula (…) ficou marcada por um caso de desrespeito de um aluno para comigo. Com esta experiência, penso que seja importante para o futuro adotar uma postura distinta e estratégias (…) com o intuito de levar os alunos a compreender a importância do respeito e dos valores éticos e morais em contexto de aula, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e visando prevenir que algo similar se volte a repetir. (…)”.

Reflexão da Aula do dia 02/10/2025 - Andebol

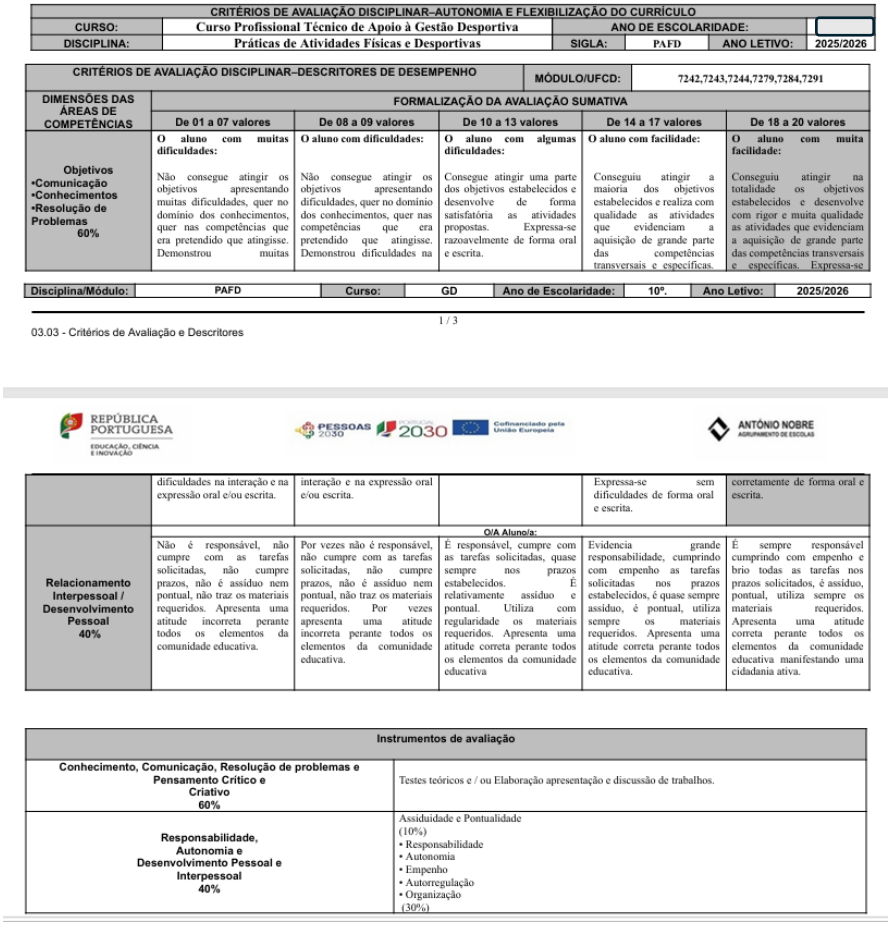
Em resumo, esta vivência consolidou a premissa de que o clima de aula não emerge de forma espontânea, constituindo um construto pedagógico que se edifica diariamente pela forma como o professor comunica, acolhe, escuta e lida com as emoções dos alunos (Graça, 2001). O investimento continuado na dimensão socioafetiva e relacional provou ser tão crucial quanto o domínio instrucional ou de gestão, procurando que os alunos se sentissem valorizados, seguros e motivados para aprender.

4.3.4 Avaliação

A avaliação assume-se como uma dimensão estruturante e indissociável do processo de ensino-aprendizagem, operando como o mecanismo regulador que afere o cumprimento das metas curriculares e valida a eficácia da transposição didática (Bento, 2003).

Superando uma visão puramente sumativa e classificatória, a prática pedagógica implementada no decurso do EP pautou-se por uma conceção marcadamente formativa, contínua, processual e autêntica da avaliação (Hay & Penney, 2012). Desta forma, o ato de avaliar funcionou como uma ferramenta de diagnóstico e progressão diária, guiado por quatro princípios fundamentais da avaliação formativa: a partilha dos objetivos de aprendizagem, a clarificação dos critérios de sucesso, o envolvimento ativo dos alunos no seu próprio processo avaliativo e a emissão de feedback construtivo que potencie a progressão (Leirhaug & Annerstedt, 2015).

Assim, a avaliação pautou-se por um documento orientador (Figura 4) onde estavam discriminados os elementos avaliativos, bem como o peso percentual de cada qual, nomeadamente assente nas aprendizagens essenciais e no relacionamento interpessoal / desenvolvimento pessoal.



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DISCIPLINAR–AUTONOMIA E FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO					
CURSO:	Curso Profissional Técnico de Apoio à Gestão Desportiva	ANO DE ESCOLARIDADE:			
DISCIPLINA:	Práticas de Atividades Físicas e Desportivas	SIGLA:	PAFD	ANO LETIVO:	2025/2026

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DISCIPLINAR–DESCRITORES DE DESEMPENHO		MÓDULO/UFCD:	7242,7243,7244,7279,7284,7291		
DIMENSÕES DAS ÁREAS DE COMPETÊNCIAS	FORMALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO SUMATIVA				
	De 01 a 07 valores	De 08 a 09 valores	De 10 a 13 valores	De 14 a 17 valores	De 18 a 20 valores
Objetivos •Comunicação •Conhecimentos •Resolução de Problemas 60%	O aluno com muitas dificuldades: Não consegue atingir os objetivos apresentando muitas dificuldades, quer no domínio dos conhecimentos, quer nas competências que era pretendido que atingisse. Demonstrou muitas	O aluno com dificuldades: Não consegue atingir os objetivos apresentando dificuldades, quer no domínio dos conhecimentos, quer nas competências que era pretendido que atingisse. Demonstrou dificuldades na	O aluno com algumas dificuldades: Consegue atingir uma parte dos objetivos estabelecidos e desenvolve de forma satisfatória as atividades propostas. Expressa-se razoavelmente de forma oral e escrita.	O aluno com facilidade: Conseguiu atingir a maioria dos objetivos estabelecidos e realiza com qualidade as atividades que evidenciam a aquisição de grande parte das competências transversais e específicas.	O aluno com muita facilidade: Conseguiu atingir na totalidade os objetivos estabelecidos e desenvolve com rigor e muita qualidade as atividades que evidenciam a aquisição de grande parte das competências transversais e específicas. Expressa-se

Disciplina/Módulo:	PAFD	Curso:	GD	Ano de Escolaridade:	10º.	Ano Letivo:	2025/2026

1 / 3

03.03 - Critérios de Avaliação e Descritores

REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO — PESSOAS 2030 — Cofinanciado pela União Europeia — ANTÓNIO NOBRE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

	dificuldades na interação e na expressão oral e/ou escrita.	interação e na expressão oral e/ou escrita.		Expressa-se sem dificuldades de forma oral e escrita.	corretamente de forma oral e escrita.
	O/A Aluno/a:				
Relacionamento Interpessoal / Desenvolvimento Pessoal 40%	Não é responsável, não cumpre com as tarefas solicitadas, não cumpre prazos, não é assíduo nem pontual, não traz os materiais requeridos. Apresenta uma atitude incorreta perante todos os elementos da comunidade educativa.	Por vezes não é responsável, não cumpre com as tarefas solicitadas, não cumpre prazos, não é assíduo nem pontual, não traz os materiais requeridos. Por vezes apresenta uma atitude incorreta perante todos os elementos da comunidade educativa.	É responsável, cumpre com as tarefas solicitadas, quase sempre nos prazos estabelecidos. É relativamente assíduo e pontual. Utiliza com regularidade os materiais requeridos. Apresenta uma atitude correta perante todos os elementos da comunidade educativa	Evidencia grande responsabilidade, cumprindo com empenho as tarefas solicitadas nos prazos estabelecidos, é quase sempre assíduo, é pontual, utiliza sempre os materiais requeridos. Apresenta uma atitude correta perante todos os elementos da comunidade educativa.	É sempre responsável cumprindo com empenho e brio todas as tarefas nos prazos solicitados, é assíduo, pontual, utiliza sempre os materiais requeridos. Apresenta uma atitude correta perante todos os elementos da comunidade educativa manifestando uma cidadania ativa.

Instrumentos de avaliação	
Conhecimento, Comunicação, Resolução de problemas e Pensamento Crítico e Criativo 60%	Testes teóricos e / ou Elaboração apresentação e discussão de trabalhos.
Responsabilidade, Autonomia e Desenvolvimento Pessoal e Interpessoal 40%	Assiduidade e Pontualidade (10%) • Responsabilidade • Autonomia • Empenho • Autorregulação • Organização (30%)

Figura 4: *Critérios de Avaliação Disciplinar*

Neste âmbito, o processo de avaliar representou um dos domínios mais desafiantes na fase inicial do meu EP, decorrente da escassez de experiência prévia na sua operacionalização e na necessária adaptação dos instrumentos à realidade de cada turma. De modo a estruturar o ponto de partida pedagógico, implementei uma AD no início de cada UD. Nas sessões práticas, utilizei como instrumentos grelhas de observação direta focadas nos critérios de êxito das modalidades e em situações de formas reduzidas de jogo. Já nas sessões teóricas, recorri a fichas diagnósticas e a momentos de debate e questionamento. Os resultados ao longo do ano letivo evidenciaram uma acentuada heterogeneidade individual, com lacunas concetuais na teoria e níveis díspares de prontidão motora na prática. Esta análise foi determinante para mapear o ponto de partida real e reajustar a complexidade das tarefas às características de cada aluno.

"Na presente aula (…) realizei mais tempo de situação de jogo formal de Andebol, o que acabou por me ajudar a realizar uma melhor avaliação diagnóstica dos alunos, podendo assistir à aplicação dos vários critérios de avaliação técnicos e táticos em simultâneo (…)."

Reflexão da Aula do dia 18/09/2025 - Andebol

Na turma do 10º ano, a avaliação foi estruturada de forma processual. Numa fase inicial, não registava informações relativas à avaliação formativa. Embora acompanhasse de perto a evolução dos alunos, com a orientação da PC, rapidamente percebi que esta abordagem se revelava insuficiente, tanto pela necessidade de fundamentar as avaliações com dados objetivos e concretos, como pela importância de reter pormenores cruciais do desempenho individual que se diluem com o decorrer das semanas. Como resposta a esta necessidade de rigor pedagógico, adotei como rotina o registo sistemático e formal das atividades formativas desenvolvidas, incluindo os trabalhos individuais e de grupo e as atividades interativas nas plataformas digitais. No final de cada módulo, a avaliação sumativa foi operacionalizada através de testes teóricos digitais na plataforma *Socrative*, agilizando a recolha de dados e a resolução por parte dos alunos. Por fim, inseria todos os dados numa folha de avaliação (Figura 5).

Curso profissional Técnico de Apoio à Gestão Desportiva

PAFD		APZ essenciais 60%					Atitudes e Valores 40%									
UFCD 7291 / M6 - Escalada		Testes	Bouldering - São Rock Climbing	Trabalhos Teams	Média		AP 10%		EP 10%		RESP 10%		CC 10%		Média	AA
10.º [redacted]		20%	40%	40%												
Nº	Nome															
1	[redacted]	18	5	10	11	6,6	c	0,07	nc	0,04	c	0,07	c	0,07	5	12
2	[redacted]	16	5	12	11	6,6	c	0,07	sc	0,1	c	0,07	c	0,07	6,2	13
3	[redacted]	16	17	x	16,5	9,9	sc	0,1	c	0,07	sc	0,1	c	0,07	6,8	17
4	[redacted]	14	20	x	17	10,2	sc	0,1	sc	0,1	sc	0,1	sc	0,1	8	18
5	[redacted]	16	17	x	16,5	9,9	sc	0,1	sc	0,1	sc	0,1	c	0,07	7,4	17
6	[redacted]	16	5	x	10,5	6,3	nc	0,04	nc	0,04	c	0,07	c	0,07	4,4	11
7	[redacted]	18	14	x	16	9,6	c	0,07	c	0,07	c	0,07	c	0,07	5,6	15
8	[redacted]	18	17	x	17,5	10,5	c	0,07	c	0,07	c	0,07	c	0,07	5,6	16
		20	20	20	20	12	sc	0,1	sc	0,1	sc	0,1	sc	0,1	8	20

Legend		
	sc -	cumpre sempre
	c -	cumpre
	nc -	não cumpre

Citérios de avaliação

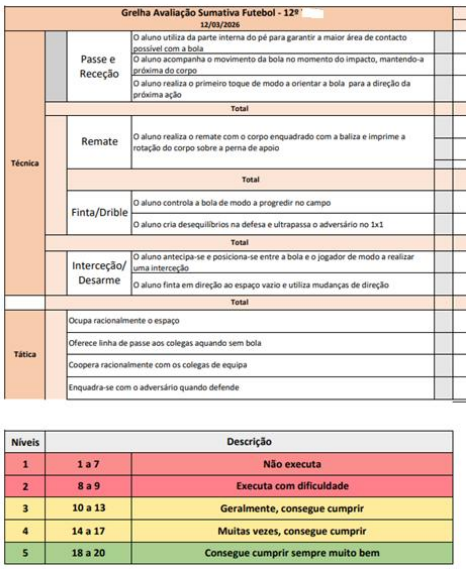
Conhecimentos- 60% (Testes teóricos e práticos e / ou Elaboração apresentação e discussão de trabalhos; Desempenho nas atividades Físicas/ Desportivas)

Atitudes e Valores 40% (Assiduidade e Pontualidade 10% e Empenho, Atenção, Cooperação, Colaboração, Autodisciplina 30%)

Figura 5: *Folha de Avaliação Teórica*

Por sua vez, na turma do 12º ano, a realização de momentos de avaliação formativa com grelhas de observação revelou-se inviável e pedagogicamente contraproducente, sob o risco de comprometer o tempo útil de prática da turma, que já era escasso. Deste modo, acabei por não a realizar. Assim, ao longo do ano procurei promover a partilha de informação com os alunos ao longo das aulas de modo que estes tivessem a oportunidade de compreender os conteúdos que ainda necessitavam de ser melhorados.

Neste contexto, a avaliação sumativa assentou numa metodologia de observação contínua do comportamento motor dos alunos em situação de jogo (Figura 6), articulada seguidamente com a componente do relacionamento interpessoal / desenvolvimento pessoal, articulando com a PC.



Grelha Avaliação Sumativa Futebol - 12º 12/03/2026			
Técnica	Passe e Receção	O aluno utiliza da parte interna do pé para garantir a maior área de contacto possível com a bola	
		O aluno acompanha o movimento da bola no momento do impacto, mantendo-a próxima do corpo	
		O aluno realiza o primeiro toque de modo a orientar a bola para a direção da próxima ação	
		Total	
	Remate	O aluno realiza o remate com o corpo enquadrado com a baliza e imprime a rotação do corpo sobre a perna de apoio	
		Total	
	Finta/Drible	O aluno controla a bola de modo a progredir no campo	
		O aluno cria desequilíbrios na defesa e ultrapassa o adversário no 1x1	
		Total	
	Interceção/ Desarme	O aluno antecipa-se e posiciona-se entre a bola e o jogador de modo a realizar uma interceção	
		O aluno finta em direção ao espaço vazio e utiliza mudanças de direção	
		Total	
Tática	Ocupa racionalmente o espaço		
	Oferece linha de passe aos colegas aquando sem bola		
	Coopera racionalmente com os colegas de equipa		
	Enquadra-se com o adversário quando defende		

Níveis	Descrição	
1	1 a 7	Não executa
2	8 a 9	Executa com dificuldade
3	10 a 13	Geralmente, consegue cumprir
4	14 a 17	Muitas vezes, consegue cumprir
5	18 a 20	Consegue cumprir sempre muito bem

Figura 6: *Grelha de Avaliação Sumativa*

Em ambas as turmas, o culminar de cada processo avaliativo dava-se através de um momento formal de autoavaliação na aula final de cada módulo, seguido de um diálogo individualizado e proativo entre mim e o aluno, em que eu explicitava as lacunas que este demonstrou ao longo do módulo, quer na perspetiva atitudinal quer na perspetiva motora, e o que/como poderia melhorar futuramente. Esta abordagem proativa revelou que os alunos compreenderam claramente o peso do seu compromisso, esforço e comportamento na nota final.

Em suma, as dificuldades encontradas na fase inicial converteram-se em oportunidades de maturação profissional, traduzidas na transição de uma avaliação intuitiva e pontual para uma prática avaliativa intencional e fundamentada. Concluo que, a avaliação, quando despida de um carácter meramente punitivo e vestida de intencionalidade formativa, assume-se como o motor mais potente ao serviço da aprendizagem (Leirhaug & Annerstedt, 2016).

4.3.5 Reflexão

A reflexão crítica sobre a prática profissional constituiu um elemento essencial no meu processo formativo. Como defende Nóvoa (1995), a formação de um sujeito não se edifica mediante a mera acumulação de saberes teóricos ou técnicos, mas sim através de um exercício contínuo de análise e problematização das próprias experiências, numa perspetiva de autoconhecimento e aperfeiçoamento.

Desde o início do meu EP, procurei adotar uma postura reflexiva, assumindo-a como um eixo estruturante da minha evolução e da construção da minha identidade docente (Nóvoa, 1995). Para estruturar este percurso de desenvolvimento, apoiei-me nos três níveis de reflexão propostos por Schön (1983): a reflexão na ação, sobre a ação e para a ação.

No contexto da minha prática pedagógica, a reflexão na ação revelou-se um dos meus maiores constrangimentos. No início do estágio, ter a agilidade e a destreza necessárias para alterar estratégias em tempo real, adaptando-me aos imprevistos da aula e, simultaneamente, mantendo a segurança na condução do grupo, foi um processo complexo. Sentir-me confiante enquanto reajustava a minha atuação no decorrer da própria ação exigiu um esforço consciente de maturidade e flexibilidade.

Contudo, foi através da reflexão sobre a ação que consegui mitigar estas dificuldades. Embora reconheça que nem sempre é fácil exercitar a autoconsciencialização imediata daquilo que fiz e que pode ser melhorado, a escrita sistemática e os momentos de autoavaliação revelaram-se cruciais. Este esforço de introspeção permitiu-me olhar para o meu percurso de forma profunda e sistémica, ajudando-me a compreender os erros que cometi e como

ultrapassá-los, mesmo que por vezes com dificuldade em aplicar outras estratégias, em vez de me limitar a uma análise superficial dos acontecimentos.

Num ponto inicial do EP, senti que a minha base reflexiva era muito centrada naquilo que acontecia no decorrer da aula, e pouco nas estratégias ou abordagens que deveria implementar e utilizar para corrigir os constrangimentos.

> *"(…) senti que na instrução dos exercícios os alunos se distraíam bastante, o que acaba por encurtar o tempo de prática efetiva da aula. Deste modo, sinto que será relevante, futuramente, adotar estratégias diferentes no momento da instrução."*
>
> *Reflexão da Aula do dia 02/10/2025 - Andebol*

Ao longo do ano, o meu espírito reflexivo foi evoluindo para a identificação das dificuldades e para a sucessiva procura de métodos para as ultrapassar.

> "*Na presente aula os alunos revelaram, de modo geral, alguma desconcentração e pouco empenho motor. (…). Deste modo, se for eu a formar os grupos de trabalho a pares, ou adaptar durante a aula se necessário, bem como posicionar as estações do circuito funcional de modo que os alunos não fiquem tão próximos uns dos outros, poderei reduzir comportamentos desviantes."*
>
> *Reflexão da Aula do dia 10/03/2026 – Circuito Funcional*

Este crescimento foi fortemente impulsionado pela partilha e pelo diálogo com a PC e com os meus colegas do NE. Assumindo uma postura de total abertura, encarei sempre as críticas e sugestões sob uma perspetiva construtiva, aproveitando cada *feedback* para aperfeiçoar a minha prática nas intervenções seguintes, procurando evitar a repetição de erros e reajustando as minhas abordagens.

Finalmente, este ciclo de aprendizagem consolidava-se na reflexão para a ação, o momento em que planeava as intervenções futuras com base nas observações e lições retiradas das experiências anteriores. Este planeamento intencional, assente na análise do erro como oportunidade de crescimento, permitiu-me garantir que cada nova intervenção representasse uma evolução qualitativa face à anterior.

Em suma, o meu percurso no EP demonstrou que a prática sistematicamente reflexiva é o verdadeiro motor que dota o futuro professor de agilidade, autonomia e emancipação crítica, permitindo responder de forma consciente, ética e responsável à imprevisibilidade do quotidiano escolar (Nóvoa, 1995; Schön, 1983).

5. Envolvimento na Comunidade Escolar

O EP vai muito além daquilo que acontece no contexto das aulas propriamente ditas, configurando-se como um processo de imersão institucional que exige uma intervenção macroestrutural alargada (Batista, Queirós, & Graça, 2014), existindo a vertente CE, na qual é igualmente importante o envolvimento e proatividade do EE, estendendo a sua ligação ao meio, de dentro para fora dos pavilhões e salas de aula. Esta abertura ao ecossistema escolar vai de encontro à perspetiva de Lima (2011), ao conceptualizar a escola como um espaço de vivência democrática e de interações sociais organizadas que superam a mera transmissão de conteúdos. Ao longo deste ponto irei abordar a minha integração e participação no espaço escolar, bem como as ligações estabelecidas com os alunos, professores, funcionários e outros elementos da escola, numa lógica de ação que concebe o território educativo para além das fronteiras físicas da aula (Canário, 2005), e retratarei algumas das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo.

5.1 Os Alunos

Ao longo do EP, tive a oportunidade de construir relações com os alunos das duas turmas a quem lecionei, bem como de ir conhecendo os perfis de alunos de outras turmas. O contacto estabelecido com os mesmos, quer em contexto de aula como em momentos mais informais, foi possivelmente o sentimento mais gratificante que tive ao longo deste ano letivo, reforçando que a eficácia do ensino é indissociável da dimensão relacional e afetiva da escola (Patrício, 1995).

De facto, a dimensão humana e social no contexto escolar assume uma relevância significativa no desenvolvimento integral dos jovens. Ao compreender

a heterogeneidade e as diferentes realidades dos alunos, percebi que o sucesso do processo educativo depende diretamente da qualidade da ligação estabelecida entre professor e aluno. A escuta ativa, a paciência e a empatia diária funcionaram como ferramentas determinantes para criar um espaço de partilha e bem-estar.

Para além disso, esta imersão na realidade pessoal dos alunos permitiu consolidar a minha própria identidade e postura enquanto futuro docente. O impacto positivo destas interações, informais e formais, ultrapassou a mera transmissão de conteúdos, fazendo-me valorizar o papel do professor enquanto mediador relacional e promotor do bem-estar na escola. Este compromisso ético com o desenvolvimento dos jovens reforçou em mim a convicção de que a docência é, fundamentalmente, um ato de partilha humana, onde a sensibilidade para com o outro é o verdadeiro motor da aprendizagem (Alarcão, 2011).

5.2 Docentes e Não Docentes

A qualidade das interações estabelecidas com os docentes e não docentes configurou-se como um fator extremamente relevante para a minha integração na CE. Desde o início do ano letivo, a recetividade e disponibilidade demonstrada por todos os intervenientes, para todo o tipo de situações, proporcionaram-me uma maior confiança para enfrentar as exigências do EP com um sentimento de segurança e bem-estar.

Relativamente ao corpo docente, a sala de professores emergiu como um espaço significativo para a socialização profissional. Fui acolhido num ambiente pautado pelo espírito de colaboração, onde permanecia um ambiente descontraído, de diálogo e partilha entre os docentes das diferentes disciplinas, nunca comprometendo o rigor institucional, pelo contrário, fomentando-o. Esta abertura à partilha de saberes e experiências, sobretudo por parte do grupo de EF, foi crucial para me sentir um membro integrante da equipa pedagógica, apaziguando a dificuldade de transitoriedade para esta nova realidade.

De igual modo, a articulação com o pessoal não docente revelou-se extremamente positiva. A postura prestável e a eficiência dos assistentes operacionais e administrativos na gestão de recursos e logística escolar

facilitaram os constrangimentos do quotidiano. Este reconhecimento interpessoal, manifestado em interações diárias e gestos de apoio, consolidou o meu sentimento de pertença e valorização.

Em suma, estas relações reforçaram a minha noção de que o sucesso da intervenção educativa é indissociável da coesão do clima institucional e do trabalho colaborativo por parte de todos os membros que compõem a CE.

5.3 Atividades com as Turmas

Ao longo do ano letivo, tive a oportunidade de participar com as turmas em diversas atividades, bem como acompanhá-las em visitas de estudo.

No âmbito da escalada, tive a oportunidade de ir com uma turma, em três momentos diferentes, ao *São Rock Climbing* (Figura 7). Trata-se de um espaço indoor bem equipado, alusivo à prática de *Bouldering*, onde os alunos tiveram a oportunidade de aprofundar e aplicar os conhecimentos abordados nas aulas teóricas de forma prática e segura, revelando-se um elemento motivador para a aprendizagem.

No âmbito do Ténis, tive a possibilidade de lecionar cinco aulas no Complexo de Ténis Monte Aventino, no âmbito de um módulo de cariz teórico. Este espaço permitiu-nos realizar aulas fora do contexto habitual da sala de aula e contribuiu como um elemento facilitador para a compreensão e consolidação da componente teórica, aumentando, simultaneamente, a motivação da turma para a aprendizagem acerca da modalidade.

Para além disso, participei ainda numa visita de estudo ao Complexo Desportivo da Maia, na qual os alunos tiveram a possibilidade de visitar o pavilhão de ginástica, dando-lhes a conhecer os diferentes aparelhos e possibilitando-lhes também uma experiência prática nos mesmos. Ainda nessa mesma visita, fomos ao complexo de ténis, no qual estava a decorrer a competição *Open* da Maia e foi-nos proporcionada a possibilidade de assistir a um jogo profissional.

Considero que todos estes momentos foram fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos, quer ao nível do enriquecimento da cultura desportiva, quer em relação à motivação dos mesmos para a aprendizagem,

derivada destas experiências únicas para além do contexto das aulas propriamente ditas.

Em suma, todas estas vivências foram igualmente enriquecedoras e estruturantes para a minha PES, pois expandiram o meu repertório pedagógico, elucidando-me de que o planeamento e a condução de visitas de estudo constituem catalisadores fundamentais para o desenvolvimento de competências transversais indispensáveis ao docente, tais como a flexibilidade instrucional, a gestão logística e a mediação interinstitucional, consolidando, assim, a minha autonomia e capacidade crítica para potenciar o sucesso dos alunos em múltiplos cenários educativos.

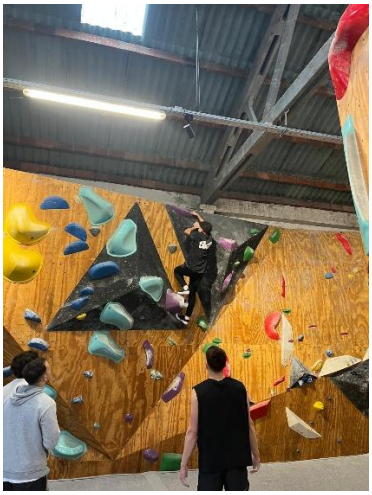


Figura 7: *Aula de Campo - São Rock Climbing*

5.4 Atividades Organizadas pelos EE

Ao longo do presente ano letivo tive a oportunidade de dinamizar de forma ativa, em conjunto com os restantes EE, duas atividades desportivas que contribuíram para o desenvolvimento da CE, do ponto de vista desportivo e cultural.

A primeira atividade realizada foi da responsabilidade do meu NE, em que apresentámos a “Semana do Desporto Adaptado” (Anexo C). Em particular, possibilitámos a várias turmas o contacto com modalidades com as quais a maioria dos alunos não está familiarizada, no caso, o Voleibol Sentado, o Boccia e o Goalball. Esta atividade foi bastante prazerosa de realizar, uma vez que sentimos que todos os alunos se empenharam e se mostraram curiosos em

relação às modalidades, quer ao nível regulamentar, quer no sentido da experiência em contexto prático. Deste modo, creio que conseguimos alcançar a atenção dos alunos em prol do seu enriquecimento desportivo e cultural, em relação à inclusão no desporto.

Para além disso, e já envolvendo todos os EE da EC, na terceira semana de março de 2026 concretizámos o Torneio de Voleibol 4x4 "Professor José Franqueira" (Anexo D), que é realizado de forma tradicional na escola todos os anos. A divisão de tarefas entre os EE e uma boa colaboração e proatividade de todos os elementos garantiu o bom funcionamento da atividade ao longo de todo o dia, tendo-se proporcionado um ambiente extremamente positivo, marcado por uma excelente competição saudável, cooperação e fair-play entre todos os participantes. Para além disso, contámos ainda com a colaboração e envolvimento de três turmas para a realização do torneio, que auxiliaram na gestão e controlo dos espaços e nas mesas e arbitragem dos jogos, tendo sido uma experiência positiva para o desenvolvimento da autonomia e responsabilização de tarefas para os alunos, envolvendo-os na CE.

A participação ativa nestas iniciativas constituiu um excelente momento de valorização formativa, permitindo não só a aplicação de competências teóricas em contexto real, mas também o reforço da identidade profissional através do envolvimento direto com a comunidade. Este processo foi determinante para o desenvolvimento de capacidades técnicas e relacionais intrínsecas ao papel do professor.

5.5 Atividade Desenvolvida no Âmbito do Programa ERASMUS+

No âmbito de uma dinâmica promovida pelo programa Erasmus+, surgiu a oportunidade de coadjuvar e operacionalizar uma atividade numa instituição de ensino básico pertencente ao agrupamento.

Esta iniciativa envolveu uma conjunto de docentes e discentes de diferentes países, permitindo uma partilha de culturas e saberes distintos, integrando alunos de nacionalidades italiana, turca e polaca, de anos de escolaridade diversificados dentro do espetro do ensino básico. Do ponto de vista do desenvolvimento profissional, esta imersão configurou-se como um elemento

enriquecedor face à realidade vivenciada ao longo EP, a qual se circunscreveu, dominantemente, ao ensino secundário, oferecendo a possibilidade de contactar com jovens que se encontram noutras fases de desenvolvimento.

A atividade estruturou-se através de um circuito de jogos tradicionais organizado por estações, nas quais os alunos, em grupos reduzidos, participaram de forma rotativa. O envolvimento assumiu uma dimensão holística por parte dos EE, desde o planeamento logístico dos espaços e a gestão de recursos materiais, até à intervenção pedagógica direta. Neste último ponto, assumi um papel ativo na monitorização das tarefas, na clarificação dos regulamentos dos jogos e no reforço do empenho motor dos participantes. Contudo, a condução deste momento colocou-me um desafio pedagógico singular: a barreira linguística. A impossibilidade de recorrer a uma comunicação verbal fluida e partilhada exigiu uma adaptação imediata da instrução. Potenciei, então, a linguagem não-verbal, recorrendo a demonstrações práticas, à expressividade corporal e ao feedback visual para garantir que os alunos compreendiam o objetivo dos jogos e, sucessivamente, disfrutavam das atividades.

Em síntese, esta vivência não só expandiu a minha plasticidade instrucional, como também me fortaleceu a ideia da universalidade do movimento enquanto veículo de inclusão e partilha humana, solidificando a minha capacidade de adaptação a ecossistemas educativos marcadamente heterogéneos.

6. Desenvolvimento Profissional

O Ensino de Pares como Estratégia de Aprendizagem Ativa nas Aulas Teóricas: Revisão Teórica e contributos para a Prática Docente

6.1 Introdução

A evolução histórica da Didática da Educação Física e do Desporto tem sido marcada por uma transição paradigmática complexa, oscilando de uma visão tradicionalista, tecnicista e puramente diretiva para modelos de instrução assentes no socioconstrutivismo e na pedagogia centrada no aluno (Kirk, 2013; Mesquita, 2012).

Durante décadas, o ensino nesta área sustentou-se no modelo de instrução direta, no qual o professor assumia o papel de detentor exclusivo do saber e transmissor de comandos técnicos, cabendo aos alunos a reprodução mecânica de padrões motores ou a receção passiva de conceitos teóricos (Metzler, 2017). Embora este modelo diretivo possa apresentar eficácia na aquisição imediata de conhecimentos isolados, a literatura contemporânea demonstra que a sua utilização exclusiva poderá limitar os jovens em relação ao desenvolvimento de autonomia crítica, capacidade de decisão e motivação intrínseca, a longo prazo (Mesquita, Farias, & Hastie, 2012; Siedentop & Tannehill, 2000). Neste sentido, o sistema educativo tem sido instado a adotar o paradigma da aprendizagem ativa, que postula que os alunos aprendem de forma mais significativa quando são envolvidos diretamente em processos cognitivos de ordem superior, como a resolução de problemas reais, a cooperação social e a reflexão crítica sobre a ação (Bonwell & Eison, 1991; Prince, 2004).

No âmbito do ensino profissional relacionado com a área do desporto, esta necessidade de transição torna-se ainda mais premente. Este subsistema de ensino enfrenta, frequentemente, o desafio de conciliar a natureza eminentemente prática e dinâmica dos seus alunos com as exigências de uma

carga horária teórica considerável. No quotidiano pedagógico, constata-se uma dependência elevada da figura do professor e um escasso autodidatismo por parte dos alunos, fatores estes que comprometem severamente a aquisição de competências de autonomia, proatividade e espírito de trabalho coletivo. Conforme defendido por Bonwell e Eison (1991), a aprendizagem ativa surge como o motor necessário para transformar este cenário no ensino secundário e profissional, exigindo que os alunos não apenas realizem atividades significativas, mas reflitam criticamente sobre os processos que estão a desenvolver, aumentando o seu compromisso direto com os conteúdos programáticos.

A fragilidade metodológica observada neste contexto prende-se, essencialmente, com a inadequação das ferramentas de ensino utilizadas para a consolidação de conhecimentos complexos. Quando os alunos de cursos ligados ao desporto são colocados na posição de meros recetores passivos, o processo de transposição didática falha (Chevallard, 1991). A ausência de ferramentas que promovam o processamento profundo da informação impede que estes jovens desenvolvam competências de análise crítica e tomada de decisão, aspetos fundamentais tanto na prática desportiva como no seu futuro perfil profissional. Neste sentido, urge a necessidade de implementar ferramentas pedagógicas que estruturem a cooperação e a responsabilidade partilhada, aproximando o ambiente de sala de aula a uma dinâmica de trabalho cooperativa e aplicada, típica das equipas desportivas (Rosado & Mesquita, 2009; Sobral, 2010).

Uma das estratégias com maior potencial para concretizar esta transição metodológica é o Ensino de Pares (*Peer Teaching*). Proposto inicialmente na área da física por Mazur (1997) sob a designação de *Peer Instruction*, e mais tarde, amplamente adaptado à Educação Física e ao desporto como um modelo de instrução estruturado por Metzler (2017). Este modelo pedagógico assenta na interação direta e recíproca entre alunos para a resolução de problemas conceptuais. Ao serem incentivados a explicar conteúdos e a fornecer feedback aos seus pares, os alunos são forçados a organizar o seu próprio raciocínio, a estruturar os seus esquemas mentais e a verbalizar conhecimentos. Este

processo de mediação social não só promove uma compreensão concetual muito mais profunda (Vygotsky, 1978), como também fomenta gradualmente o autodidatismo e a autorregulação.

Ao devolver o protagonismo ao estudante, o Ensino de Pares apresenta-se, assim, como uma ferramenta pedagógica de eleição na formação docente, capaz de converter as aulas teóricas de desporto num espaço dinâmico, colaborativo e de efetiva aprendizagem ativa (Carreiro da Costa, 1996; Mesquita, 2012).

6.2 Metodologia da Revisão

O presente trabalho corresponde a uma revisão narrativa da literatura (Rother, 2007), desenvolvida com o objetivo de analisar os fundamentos, as potencialidades e os principais constrangimentos do ensino de pares, procurando retirar contributos para a sua aplicação nas aulas teóricas.

A pesquisa foi realizada em bases de dados (*Web of Science, Scopus e PubMed)*, através da utilização de termos em português e inglês: “ensino de pares”, “peer teaching”, “peer tutoring”, “peer instruction”, “aprendizagem ativa” e “Educação Física”. Foram ainda consultados livros e artigos científicos relacionados com o ensino de pares, a sua aplicação em contextos educativos, os seus efeitos na aprendizagem e as condições necessárias à sua implementação.

Após a leitura dos documentos, a informação foi organizada nos seguintes temas: clarificação do conceito, aplicação na Educação Física e no desporto, potencialidades para a aprendizagem, papel do professor, constrangimentos da implementação e contributos para a prática docente.

6.3 Clarificação Conceptual e Definição do Ensino de Pares

O Ensino de Pares não constitui uma inovação conceptual recente, mas sim a sistematização e validação científica de uma prática social ancestral (Topping, 1996). Do ponto de vista histórico, a mobilização de estudantes para instruir os seus próprios pares remonta aos sistemas de monitorização dos séculos XVIII e XIX, designadamente os métodos de Lancaster e Bell, concebidos para colmatar

a escassez de docentes face à massificação escolar (Goodlad & Hirst, 1989). Contudo, a transição de uma mera solução logística para uma abordagem pedagógica intencional e fundamentada ocorreu na segunda metade do século XX, impulsionada pelo emergir dos referenciais socioconstrutivistas (Vygotsky, 1978) e pela necessidade de solucionar alternativas viáveis à passividade do modelo de ensino tradicional (Gartner et al., 1971).

Topping (2005, p. 631) carateriza esta práxis pedagógica como "a aquisição de conhecimento e competências através de uma ajuda e suporte ativos entre parceiros de estatuto semelhante ou que pertencem ao mesmo grupo de aprendizagem". Sob esta perspetiva, o Ensino de Pares configura-se como um conceito que enquadra diversas dinâmicas de mediação social. Todavia, para salvaguardar o rigor pedagógico exigido na conceção de estratégias de ensino, torna-se imperativo tipificar as modalidades específicas que se subsumem nesta taxonomia (Falchikov, 2001; Topping, 2015).

Enquadrado nesta tipologia, o Ensino de Pares (*Peer Teaching*) refere-se à situação didática na qual alunos com estatuto académico idêntico assumem temporária e reciprocamente a função de facilitar novos conteúdos ou consolidar matérias com os seus pares, promovendo uma coconstrução ativa e equilibrada do conhecimento (Falchikov, 2001; Topping, 2005). Adicionalmente, a Tutoria por Pares (*Peer Tutoring*) remete para uma estrutura intencionalmente mais assimétrica, na qual um aluno previamente identificado como mais proficiente (tutor) assume o papel de apoiar ou remediar as fragilidades específicas de um colega (tutorado) num plano individualizado (Topping, 2015). Por sua vez, a Instrução por Pares (*Peer Instruction*) consubstancia-se num protocolo pedagógico específico concebido por Eric Mazur (1997), focado na apreensão conceptual através da intercalação de questões de escolha múltipla (*concept tests*) durante momentos expositivos, desafiando os alunos a discutir e fundamentar as suas respostas em duplas antes da validação pelo docente.

Esta delimitação permite igualmente fundamentar por que razão o Ensino de Pares se distingue categoricamente do trabalho de grupo informal ou da aprendizagem cooperativa não estruturada, nos quais os alunos interagem de

forma livre e, frequentemente, assistemática (Rosado & Mesquita, 2009). Pelo contrário, trata-se de um modelo de instrução altamente estruturado pelo docente, caracterizado pela simetria de estatuto (*peer status*) (Damon & Phelps, 1989), prescrição explícita de papéis recíprocos, guiões de tarefas detalhados, regras de interação social e critérios de êxito previamente contratualizados (Metzler, 2017).

Para o contexto específico das aulas teóricas no ensino profissional de desporto, assume-se como opção metodológica e nomenclatura uniforme o Ensino de Pares (*Peer Teaching*), considerando esta a estrutura mais adequada por privilegiar a reciprocidade e a alternância funcional entre os alunos no processamento de conteúdos concetuais.

Independentemente da pluralidade terminológica, a investigação contemporânea converge num postulado basilar: esta ferramenta pedagógica assenta na premissa de que o conhecimento não é uma entidade estática a ser transferida de forma unidirecional, mas sim um processo dinâmico que se reconstrói através da linguagem, da negociação de significados e da interação social (Mesquita, 2012). Ao descentrar a instrução da figura exclusiva do professor, o modelo não desvaloriza o papel do docente, mas antes sofistica-o, reconfigurando-o como o estratega de um ecossistema colaborativo onde os alunos se tornam corresponsáveis pela aprendizagem mútua (Carreiro da Costa, 1996; Damon & Phelps, 1989).

6.4 O Ensino de Pares no Contexto da Educação Física e das Aulas Teóricas

A transposição do Ensino de Pares para o plano curricular da Educação Física exigiu uma rutura com a didática pedagógica tradicional, na qual as estratégias de ensino são aplicadas de forma isolada e descontextualizada. No panorama contemporâneo da pedagogia do desporto, o Ensino de Pares é interpretado como um modelo de instrução de pleno direito, integrado no movimento da Prática Baseada em Modelos (*Models-Based Practice*) (Mesquita, 2012; Metzler, 2017). Esta abordagem postula que o ensino da Educação Física atinge a sua máxima eficácia quando adota modelos pedagogicamente estruturados e congruentes, que alinham de forma sistemática os objetivos de aprendizagem,

as tarefas escolares, a gestão do clima de aula e a avaliação (Haerens et al., 2011).

Sob esta perspetiva teórica, Isabel Mesquita (2012) defende que o modelo promove uma autêntica democratização da aula de Educação Física ao descentrar o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que múltiplos focos de instrução e *feedback* ocorram em simultâneo através da mediação entre pares. Esta transição didática não só maximiza o tempo de prática e de envolvimento cognitivo dos alunos, como dota os futuros docentes de ferramentas pedagógicas de elevada eficácia para a gestão de turmas heterogéneas, garantindo um planeamento meticuloso onde os papéis, as condições de prática e os critérios de êxito guiam a interação das duplas (Carreiro da Costa, 1996; Iserbyt et al., 2010; Metzler, 2017; Siedentop & Tannehill, 2000).

Contudo, embora o Ensino de Pares tenha uma sólida tradição de consagração na dimensão psicomotora da Educação Física, com alunos-tutores a avaliarem e a darem *feedback* sobre a execução de habilidades técnicas no pavilhão (Byra & Marks, 1993), a sua aplicação no contexto conceptual e teórico das aulas de desporto representa um território pedagógico diferenciador que impõe uma reconfiguração da natureza das tarefas e dos mecanismos de mediação cognitiva utilizados pelos estudantes (Ward & Lee, 2005). Enquanto no pavilhão o modelo se foca predominantemente na observação visual direta do movimento e no feedback corretivo imediato de natureza motora (Metzler, 2017), no contexto conceptual das aulas teóricas a tarefa das duplas desloca-se para processos de abstração, análise, interpretação e resolução de cenários-problema (Jenkins & Veal, 2002). Nesta vertente teórica, o modelo de mediação promove que o tutor ative processos de pensamento de ordem superior, guiando o seu par através de pistas cognitivas. Em vez de ditar respostas prontas, instiga o companheiro de dupla a verbalizar ou a analisar criticamente as questões abordadas.

A folha de tarefas deixa, assim, de monitorizar o "saber fazer" motor e passa a estruturar o "saber sobre a ação", exigindo que os pares cooperem na descodificação de conteúdos complexos e transponham essa reflexão para

registos escritos e debates horizontais (Rosado & Mesquita, 2009; Ward & Lee, 2005).

Adicionalmente, esta dinâmica de coinstrução teórica foca-se naquilo que Pierre Parlebas (1981) definiu como a descodificação da lógica interna do jogo desportivo. Para que um estudante compreenda verdadeiramente uma modalidade, seja ela um jogo desportivo coletivo ou uma atividade de oposição, este precisa de dominar os princípios de ação táticos, as dinâmicas de cooperação/oposição e os critérios regulamentares que regem essa prática (Mesquita, 2012). Nas aulas teóricas apoiadas pelo Ensino de Pares, os guiões de tarefas desafiam os alunos a analisar esta lógica interna de forma aplicada. Ao confrontarem-se com cenários-problema, os elementos da dupla são vocacionados a coconstruir soluções, debatendo a eficácia de diferentes respostas motoras e estratégicas à luz dos regulamentos e da praxiologia motora (Parlebas, 1981; Rosado & Mesquita, 2009). Deste modo, o conhecimento teórico deixa de ser uma memorização abstrata da matéria e passa a ser uma ferramenta prática de leitura e interpretação do fenómeno desportivo (Metzler, 2017).

6.5 Potencialidades Para a Aprendizagem

A avaliação do impacto do Ensino de Pares na aquisição e consolidação de conhecimentos teóricos e concetuais encontra um sólido respaldo na investigação educacional contemporânea.

Na sua prestigiada síntese de meta-análises sobre os fatores que influenciam o sucesso escolar, John Hattie (2009, 2012) identificou o Ensino de Pares como uma das estratégias pedagógicas com maior tamanho de efeito (*effect size*) no rendimento dos alunos, situando-o consistentemente acima do limiar de inovação pedagógica. Como a literatura sugere, este impacto relaciona-se com o facto de o modelo promover uma transição efetiva de uma aprendizagem superficial, caracterizada pela memorização temporária de factos para responder a avaliações escritas, para uma aprendizagem profunda, na qual os conceitos são integrados, relacionados e aplicados a novos cenários práticos (Topping, 2005). No âmbito do Desporto e da Educação Física, estudos pioneiros de Ward

e Lee (2005) e investigações sistemáticas conduzidas por Iserbyt et al. (2010) sugerem que os alunos que vivenciam o Ensino de Pares demonstraram níveis significativamente superiores de retenção conceptual a médio e longo prazo, comparativamente àqueles que são expostos a metodologias meramente expositivas e diretivas conduzidas pelo professor.

Este incremento na eficácia da aprendizagem é sustentado por mecanismos de facilitação cognitiva específicos que se ativam durante a interação estabelecida no seio da dupla. Ao nível do estudante que recebe a orientação, a literatura destaca a importância do conceito de "consonância cognitiva e linguística" (Topping, 2015). Muitas vezes, a linguagem científica e os termos técnicos utilizados pelo docente criam barreiras de compreensão difíceis de transpor para alunos com menor prontidão académica, uma realidade comum no ensino. O par que assume a mediação, por partilhar o mesmo patamar de desenvolvimento, utiliza analogias, vocabulário e quadros de referência muito mais próximos da realidade do colega, facilitando a descodificação de temas complexos (Ward & Lee, 2005). Adicionalmente, o ambiente horizontal estabelecido na dupla permite que o aluno exponha as suas dúvidas e incompreensões sem o receio de avaliação ou sanção social que frequentemente inibe a participação em frente ao grande grupo de turma (Damon & Phelps, 1989). Esta redução da ansiedade relacional cria um clima propício para que o aluno se envolva ativamente na tarefa, experimente respostas e consolide o seu sentido de competência pessoal (Garn & Byra, 2002).

Para o aluno que assume a função de instrução, contudo, o impacto cognitivo é ainda mais pronunciado, sustentando a premissa de que o ato de ensinar constitui uma das formas mais robustas de aprendizagem (Gartner et al., 1971). Ao assumir a responsabilidade de guiar o colega, o estudante é forçado a realizar um esforço cognitivo contínuo. Este deve selecionar a informação essencial do guião, estruturar esquemas explicativos lógicos, antecipar potenciais dúvidas do par e, crucialmente, formular *feedback* corretivo e adaptado em tempo real (Iserbyt et al., 2010). Este processo de monitorização e correção do erro alheio obriga o mediador a confrontar as suas próprias conceções e a reorganizar a sua estrutura mental sobre o conteúdo. Consequentemente, o Ensino de Pares atua

como uma ferramenta de dupla eficácia: enquanto apoia o aluno com maiores dificuldades de compreensão, eleva simultaneamente o nível de excelência e a profundidade de conhecimento do aluno que facilita a aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de competências transversais de comunicação assertiva, cooperação e liderança essenciais para o seu futuro perfil profissional (Mesquita, 2012; Rosado & Mesquita, 2009).

6.6 Planeamento e Papel do Professor

A operacionalização do Ensino de Pares no espaço das aulas teóricas de desporto exige uma redefinição profunda das competências profissionais e das funções desempenhadas pelo docente. Ao contrário dos modelos tradicionais de instrução direta, onde o professor atua como o centro de convergência e emissão exclusiva da informação, no Ensino de Pares o papel do docente transita da instrução expositiva para a facilitação, supervisão e arquitetura do ambiente de aprendizagem. Como enfatiza Metzler (2017), o sucesso deste modelo depende inteiramente da capacidade do professor em realizar um planeamento meticuloso e antecipado em três vertentes essenciais: o desenho pedagógico dos guiões de tarefas, a constituição estratégica das duplas e a formação explícita dos alunos para o desempenho das suas novas funções.

O instrumento central desta mediação didática é a folha de tarefas ou guião de critérios. Nas aulas teóricas, este recurso não pode ser um mero questionário de respostas interpretativas livres. Pelo contrário, deve conter uma estrutura sequencial, com pistas cognitivas claras, ilustrações ou cenários-problema e, fundamentalmente, os critérios de êxito que o par mediador deve utilizar para validar a resposta do colega de dupla. Segundo Iserbyt et al. (2010), a qualidade do *feedback* transmitido pelo estudante que instrui está diretamente correlacionada com a clareza deste instrumento desenhado pelo professor. Se o guião for ambíguo, a interação entre os alunos degrada-se rapidamente e o modelo perde a sua eficácia instrucional.

Adicionalmente, a literatura adverte que os alunos não possuem, de forma inata, as competências sociais e pedagógicas necessárias para mediar a aprendizagem de um companheiro. Deixar as duplas operar sem um período

prévio de instrução específica constitui um dos principais fatores de insucesso do modelo. Assim, Carreiro da Costa (1996) e Siedentop e Tannehill (2000) sugerem a implementação de sessões iniciais nas quais o professor modela explicitamente as condutas esperadas. Nestes momentos de preparação, os alunos aprendem a assumir uma postura de liderança positiva, a realizar uma observação atenta do raciocínio do colega e a utilizar o questionamento prévio, substituindo a tendência natural de "dar a resposta certa" pela capacidade de guiar o par na descoberta autónoma da solução.

Durante a operacionalização das tarefas, o professor atua como um supervisor ativo: circula pela sala, monitoriza a fidelidade da aplicação do modelo pelas duplas e intervém indiretamente para garantir o rigor conceptual, legitimando o papel do estudante na função de mediação e assegurando um clima produtivo de cooperação (Metzler, 2017; Siedentop & Tannehill, 2000).

6.7 Constrangimentos e cuidados na implementação

Apesar das evidentes vantagens pedagógicas e cognitivas associadas ao Ensino de Pares, a sua transposição para a realidade quotidiana das aulas teóricas de Educação Física, particularmente no ensino profissional e secundário, introduz uma alteração radical que afeta profundamente aquilo que Walter Doyle (1986) designou como a "ecologia da sala de aula", isto é, o sistema complexo de interações, exigências de tarefas e comportamentos que coexistem num determinado espaço educativo. Nas aulas teóricas tradicionais, que frequentemente mimetizam os formatos diretivos e expositivos de outras áreas curriculares, a ecologia da aula é caracterizada por uma elevada dependência do professor e uma reduzida taxa de envolvimento ativo dos alunos, gerando episódios de desinteresse e indisciplina (Siedentop & Tannehill, 2000). Ao transferir a responsabilidade instrucional para os alunos através do Ensino de Pares, o professor quebra este equilíbrio tradicional e reconfigura a ecologia da aula de forma impactante. Esta transição exige que o docente consiga "libertar o controlo" direto para promover o autodidatismo e a autorregulação conceptual (Carreiro da Costa, 1996). No entanto, a literatura adverte que esta passagem de um formato de instrução direta para um modelo descentralizado gera uma

perturbação temporária neste ecossistema, a qual, se não for devidamente gerida, pode ditar o insucesso da intervenção (Doyle, 1986; Metzler, 2017).

Esta perturbação ecológica manifesta-se, desde logo, na resistência inicial dos alunos em assumirem um papel ativo e corresponsável. Habituados a uma cultura escolar de passividade e dependência do professor, muitos alunos manifestam apatia ou insegurança quando confrontados com a exigência de assumirem o papel de mediadores da aprendizagem, responsáveis por guiar e validar o raciocínio do seu colega (Siedentop & Tannehill, 2000). Esta resistência é frequentemente amplificada em turmas do ensino profissional, onde os alunos tendem a valorizar quase exclusivamente as atividades práticas em detrimento dos momentos teóricos, encarando as tarefas conceptuais como barreiras curriculares desinteressantes (Rosado & Mesquita, 2009).

Adicionalmente, a descentralização do controlo por parte do professor e a consequente ativação das díades traduzem-se, inevitavelmente, num incremento substancial do nível de ruído e de movimentação na sala de aula. Embora este ruído seja idealmente pedagógico, resultante da discussão de conceitos, argumentação tática e partilha de *feedback*, a linha que o separa de comportamentos disruptivos e de indisciplina é extremamente ténue (Doyle, 1986). Sem uma monitorização docente rigorosa e sem rotinas de trabalho fortemente consolidadas, a liberdade concedida aos alunos pode gerar dispersão do foco na tarefa e conversas alheias ao conteúdo programático. Esta vulnerabilidade exige do professor uma acrescida capacidade de gestão de sala de aula e de organização logística. O planeamento das transições, a distribuição célere de recursos e a gestão do tempo útil de aula assumem-se como fatores críticos de sucesso, uma vez que o Ensino de Pares consome fatias de tempo substanciais no início e no fecho das sessões para a explicação de papéis e reflexão final (Carreiro da Costa, 1996; Ward & Lee, 2005).

Por fim, a dimensão relacional e a aceitação do *feedback* constituem um obstáculo psicossocial de relevo na aplicação do modelo. A eficiência da aprendizagem entre pares assenta na premissa de que o estudante que recebe a orientação aceita e valoriza as correções e pistas fornecidas pelo seu

companheiro de dupla (Fantuzzo et al., 1992). Contudo, na adolescência, a forte necessidade de afirmação identitária e a sensibilidade à autoridade horizontal podem gerar conflitos interpessoais. Alguns alunos demonstram resistência em receber *feedback* corretivo de colegas que consideram ter o mesmo nível de competência ou com quem não partilham afinidade, questionando a legitimidade do par mediador e recorrendo sistematicamente ao professor para validar as suas respostas (Jenkins & Veal, 2002). Inversamente, muitos alunos na função de mediação revelam dificuldade em formular críticas construtivas ou apontar erros aos seus pares por receio de prejudicar a relação de amizade ou de serem rotulados de forma negativa no grupo (Garn & Byra, 2002).

Estes constrangimentos demonstram que o Ensino de Pares não funciona de forma automática: exige um treino sistemático das competências sociais dos alunos e uma intervenção docente altamente sensível e mediadora, capaz de transformar o espaço teórico num ambiente seguro de partilha e coesão grupal (Mesquita, 2012; Sobral, 2010).

6.8 Contributos Para a Prática Docente

A tradução do corpo de conhecimentos sobre o Ensino de Pares em orientações operacionais para o quotidiano das aulas teóricas de Educação Física exige que a literatura científica seja convertida numa práxis pedagógica intencional e estruturada. Para que a intervenção transcenda o plano concetual e ofereça contributos efetivos para a ação docente, a organização do ambiente de aprendizagem deve articular-se através de um continuum didático onde o planeamento rigoroso antecipa e previne os constrangimentos ecológicos da sala de aula (Doyle, 1986; Metzler, 2017).

Esta opercionalização inicia-se na seleção criteriosa das tarefas académicas, as quais devem situar-se no nível da análise tática, da resolução de problemas e da interpretação regulamentar aplicada. A mediação por pares perde a sua eficácia quando reduzida a tarefas de memorização passiva ou ao preenchimento mecânico de questionários. Como salientam Rosado e Mesquita (2009), o potencial do modelo reside na descodificação do "saber sobre a ação", o que pressupõe o desenho de guiões de trabalho dotados de pistas cognitivas claras,

esquemas visuais e critérios de êxito inequívocos. Estes instrumentos, detalhadamente concetualizados pelo professor, funcionam como a estrutura de suporte (*scaffolding*) indispensável para que o par mediador consiga monitorizar, interrogar e validar o raciocínio do colega de dupla com elevado rigor conceptual e sem margem para ambiguidades (Iserbyt et al., 2010; Ward & Lee, 2005).

Paralelamente, a composição das duplas e a gestão dos papéis instrucionais não podem ser abandonadas à aleatoriedade ou à afinidade pessoal dos alunos. A investigação em Pedagogia do Desporto desencoraja a constituição de pares por livre escolha, propondo a criação intencional de díades com uma heterogeneidade moderada quanto ao capital de prontidão académica e competência motora (Carreiro da Costa, 1996; Siedentop & Tannehill, 2000). Esta assimetria controlada garante a presença de um nível de suporte adequado às necessidades do estudante com maior dificuldade, sem contudo comprometer o desafio cognitivo do colega mais avançado. A sustentabilidade deste ecossistema relacional exige ainda a salvaguarda da reciprocidade (*Peer Teaching*), planificando rotações funcionais obrigatórias ao longo da própria sessão. A alternância de papéis, regulada por sinalizações temporais claras, assegura que ambos os elementos da dupla vivenciam oportunamente a responsabilidade da instrução e a posição de recetividade ao *feedback*, prevenindo a cristalização de estatutos de dependência ou de stigmata social (Fantuzzo et al., 1992; Topping, 2005, 2015).

A eficácia deste dispositivo pedagógico fica contudo subordinada à formação prévia e explícita dos alunos para o exercício das suas funções mediadoras. Dado que os alunos não possuem inatamente as competências pedagógicas e comunicacionais requeridas para orientar um par, o professor deve assumir um papel inicial de modelação direta (Carreiro da Costa, 1996; Siedentop & Tannehill, 2000). Através de sessões preparatórias, o docente exemplifica a utilização do questionamento pedeutêutico em detrimento da revelação imediata da resposta correta, promovendo a autonomia cognitiva do companheiro de dupla (Jenkins & Veal, 2002). Adicionalmente, o treino do *feedback* corretivo focado nos critérios da folha de tarefas capacita os estudantes para comunicar de forma assertiva e construtiva, minorando as perceções de ameaça à

autoridade horizontal e a ansiedade relacional típicas da adolescência (Damon & Phelps, 1989; Garn & Byra, 2002).

Por fim, a transição com sucesso para um modelo descentralizado de ensino requer o estabelecimento firme de rotinas organizacionais e de uma gestão criteriosa do tempo útil de aula. O planeamento minucioso dos momentos de transição e da distribuição de recursos didáticos reduz ao mínimo a perda de tempo pedagógico (*Academic Learning Time*), libertando o docente para o exercício de uma supervisão ecológica e atuante (Doyle, 1986; Iserbyt et al., 2010). Ao circular estrategicamente pela sala, o professor monitoriza a fidelidade da aplicação do modelo e intervém indiretamente apenas quando a dinâmica da dupla estagna ou perante a emergência de incorreções conceituais, legitimando de forma continuada a autoridade pedagógica e o papel mediador desempenhado pelos alunos (Metzler, 2017; Sobral, 2010).

Concluindo, a tradução operacional do Ensino de Pares em orientações diretivas para as aulas teóricas de Educação Física sintetiza-se num conjunto de procedimentos encadeados que o docente deve acautelar sistematicamente. Inicialmente, a preparação das tarefas deve incluir o desenho de guiões didáticos munidos de suporte cognitivo e critérios de êxito. Dando continuidade a este planeamento, a constituição das duplas deve ser intencionalmente gerida pelo professor, privilegiando uma heterogeneidade moderada em detrimento da livre escolha do par por afinidade. Paralelamente, torna-se crucial a preparação e modelação prévia dos alunos, capacitando-os no uso do questionamento orientado e na emissão de *feedback* construtivo antes de lhes atribuirmos uma autonomia funcional. No decurso da sessão, a gestão de aula deve assegurar a rotação obrigatória de papéis e a regulação das transições temporais, devendo o acompanhamento do professor pautar-se por uma supervisão periférica e atuante. Por fim, o processo deve culminar numa reflexão final que consolide os conteúdos lecionados e valide as dinâmicas de cooperação desenvolvidas.

6.9 Considerações Finais

A presente reflexão permitiu fundamentar a pertinência pedagógica e a exequibilidade didática do Ensino de Pares como modelo de instrução alternativo e complementar para as aulas teóricas de Educação Física, particularmente no contexto do ensino secundário e profissional. Ao longo da análise, evidenciou-se que a superação da tradicional dependência de formatos expositivos e diretivos não decorre de uma mera mudança formal de posicionamento na sala de aula, mas sim de uma reconfiguração concetual profunda da ecologia da sala de aula (Doyle, 1986; Siedentop & Tannehill, 2000).

A literatura analisada sugere que a eficácia da aprendizagem entre pares radica na capacidade de promover a transição de uma assimilação superficial de conceitos para uma aprendizagem profunda e duradoura (Hattie, 2009; Topping, 2005). Este impacto é continuamente alavancado pelos mecanismos de congruência cognitiva e linguística ativados na dupla, bem como pelo esforço metacognitivo exigido ao estudante que assume a função de mediação pedagógica (Lockspeiser et al., 2008; Ward & Lee, 2005). Adicionalmente, os estudos revistos indicam que o modelo se revela uma ferramenta valiosa na criação de um clima socioafetivo psicologicamente seguro, mitigando a ansiedade de desempenho e estimulando a autonomia e a responsabilidade partilhada (Damon & Phelps, 1989; Rosado & Mesquita, 2009).

Contudo, os contributos para a prática docente aqui sintetizados reforçam que o Ensino de Pares não constitui uma solução universal nem de aplicação automática. Os constrangimentos operacionais identificados, como a resistência inicial dos alunos, a gestão do ruído pedagógico e as dificuldades das dinâmicas interpessoais, exigem do professor uma preparação intencional e altamente qualificada (Carreiro da Costa, 1996; Metzler, 2017). O sucesso da intervenção fica, assim, subordinado à qualidade da arquitetura didática concetualizada pelo docente: desde a seleção de tarefas de elevada exigência cognitiva e o desenho de guiões com critérios de êxito inequívocos, até à formação explícita dos alunos em competências de comunicação assertiva e questionamento (Iserbyt et al., 2010; Jenkins & Veal, 2002).

Em suma, os estudos revistos demonstram que o Ensino de Pares se revela como um modelo pedagógico de elevado potencial para transformar as aulas teóricas de Educação Física em espaços dinâmicos de cooperação, rigor conceptual e desenvolvimento interpessoal. Cabe ao docente assumir a liderança deste processo, exercendo um papel decisivo como supervisor da aprendizagem, capacitando os alunos para serem agentes ativos e reflexivos do seu próprio percurso formativo (Mesquita, 2012; Sobral, 2010).

6.10 Referências Bibliográficas

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom.* Washington, DC: School of Education and Human Development, George Washington University.

Byra, M., & Marks, M. C. (1993). *The effect of two pairing techniques on peer tutor and tutee behaviors. Journal of Teaching in Physical Education*, 12(3), 285-300.

Carreiro da Costa, F. (1996). *Condições e factores de eficácia do ensino.* In J. Bento & J. Constantino (Eds.), A Educação Física e o Desporto na Escola (pp. 119-141). Porto: FCDEF-UP.

Carreiro da Costa, F. (1996). *O ensino da Educação Física: Problemas e perspetivas de investigação*. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, (14), 7–32.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble: La Pensée Sauvage.

Damon, W., & Phelps, E. (1989). *Critical distinctions among three approaches to peer education*. International Journal of Educational Research, 13(1), 9-19.

Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management.* In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 392-431). New York: Macmillan.

Falchikov, N. (2001). *Learning together: Peer tutoring in higher education.* London: Routledge.

Fantuzzo, J. W., King, J. A., & Heller, L. R. (1992). *Effects of reciprocal peer tutoring on mathematics and school adjustment: A component analysis.* Journal of Educational Psychology, 84(3), 331-339.

Garn, A. C., & Byra, M. (2002). *Psychomotor, cognitive, and social development Spectrum style.* Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 73(8), 8-13.

Gartner, A., Kohler, M. C., & Riessman, F. (1971). *Children Teach Children: Learning by teaching.* New York: Harper & Row.

Goodlad, S., & Hirst, B. (1989). *Peer Tutoring: Guide to Learning by Teaching.* London: Kogan Page.

Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2011). *Toward the development of a pedagogy for physical activity.* Quest, 63(3), 321-338.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London: Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning.* London: Routledge.

Iserbyt, P., Elen, J., & Behets, D. (2010). *Instructional guidance in peer-mediated learning in physical education.* Instructional Science, 38(5), 415-429.

Jenkins, J., & Veal, M. L. (2002). *Preservice teachers' implementation of peer tutoring*. Physical Educator, 59(4), 168-181.

Kirk, D. (2013). *Educational Value and the Renaissance of Physical Education.* London: Routledge.

Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Mesquita, I. (2012). *Modelos de ensino em Educação Física: Para uma prática pedagógica de qualidade. Revista de Educação Física/UEM*, 23(4), 517-534.

Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. (2012). *The impact of a hybrid Sport Education-Invasion Games Competence Model soccer unit on students' decision-*

making, skill execution and game performance. European Physical Education Review, 18(2), 196-211.

Metzler, M. W. (2017). *Instructional Models for Physical Education* (3rd ed.). London: Routledge.

Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice.* Paris: INSEP.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. Journal of Engineering Education, 93(3), 223-231.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto.* Lisboa: FMH.

Rother, E. T. (2007). *Revisão sistemática X revisão narrativa.* Acta Paulista de Enfermagem, 20(2), v–vi.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

Sobral, F. (2010). *O Desporto e a Escola: Dinâmicas de Grupo e Liderança no Contexto Escolar.* Lisboa: Livros Horizonte.

Topping, K. J. (1996). *The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature*. Higher Education, 32(3), 321-345.

Topping, K. J. (2005). *Trends in peer learning.* Educational Psychology, 25(6), 631-645.

Topping, K. J. (2015). *Peer Tutoring: New developments in research and practice.* International Journal of Educational Research, 74, 107-110.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ward, P., & Lee, M. A. (2005). *Peer-assisted learning in physical education: A review of literature.* Journal of Teaching in Physical Education, 24(3), 205-225.

7. Considerações Finais

Ao concluir este percurso de EP, a premissa inicial de que a EF vai muito além da mera transmissão de conteúdos não só se confirmou, como se aprofundou. Esta etapa constituiu um marco decisivo no meu desenvolvimento profissional, proporcionando uma transição progressiva do papel de discente para o de docente. Como sustenta Queirós (2014), "o professor em início de carreira já foi aluno durante muitos anos, facto que lhe proporcionou o contacto com diferentes tipos de atuação e múltiplos métodos de ensino por parte dos seus professores. Contudo, tal condição não é sinónimo de ausência de problemas ou de facilitação da socialização profissional".

A vivência em contexto real de prática pedagógica permitiu-me compreender que a eficácia da intervenção docente é indissociável de uma postura reflexiva constante. Deste modo, a reflexão tornou-se um hábito essencial, permitindo analisar criticamente a prática, reajustar estratégias e atribuir sentido às atividades desenvolvidas, sempre num com o propósito de colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Para além disso, termino esta etapa com uma sensibilidade acrescida relativamente à importância da forma como lidamos com cada aluno, consciente de que a docência contribui significativamente para moldar vidas e identidades. A empatia, a capacidade de adaptação e a qualidade das relações estabelecidas podem assumir um papel marcante no desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Encerro este relatório com a convicção de que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo e inacabado, do qual me encontro ainda numa fase inicial. Finalizo o EP com o sentimento de que esta experiência representou um marco crucial no meu percurso pessoal e profissional, mas também com a responsabilidade de continuar a evoluir enquanto professor. Mais do que um simples transmissor de saberes, ambiciono ser uma presença significativa e inspiradora no crescimento dos meus futuros alunos, promovendo junto deles o potencial formativo e transformador da Educação Física e do Desporto.

8. Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (8.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Q. Batista & R. Rolim (Eds.). *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 31-52). Porto: Editora FADEUP.

Batista, P., Queirós, P., & Graça, A. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP Edições.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.

Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.

Carreiro da Costa, F. (1996). Condições e factores de eficácia do ensino. In J. Bento & J. Constantino (Eds.), *A Educação Física e o Desporto na Escola* (pp. 119-141). Porto: FCDEF-UP.

Carreiro da Costa, F. (2010). Educação física: Disciplina dispensável versus disciplina imprescindível. Como ultrapassar a situação paradoxal que caracteriza a educação física? *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, 2(1), 91-110.

Carreiro da Costa, F. (2010). *O sucesso pedagógico em Educação Física*. Lisboa: FMH Edições.

Farias, C., Barroso, T., Costa, J., González, M., Valeiro, M., & Impolcetto, F. (2023). A conceção e validação de unidades didáticas como dispositivos de formação e desenvolvimento profissional em Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 23(1), 45-62.

Farias, C., Hastie, P. A., & Mesquita, I. (2020). Scaffolding student responsibility, autonomy and higher-order thinking in Sport Education. *European Physical Education Review*, 26(4), 857-876.

Flores, N. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 171-204.

Gomes, P., Pereira, A. L., Graça, A., Queirós, P., & Batista, P. (2014). O estágio profissional em análise: Estudo com estudantes estagiários de educação física. *Diretor Editorial*, 4, 36.

Gonçalves, S. (1994). *O planeamento e a conceção da ação de ensinar*. Porto: Porto Editora.

Graça, A. (2001). O planeamento do ensino na Educação Física. In J. Bento, A. Marques, & A. Graça (Eds.), *Contextos da Pedagogia do Desporto* (pp. 115-135). Coimbra: Almedina.

Graça, A. (2018). *A instrução no ensino da Educação Física: Modelos, estratégias e competências comunicativas*. Porto: FADEUP.

Hay, P., & Penney, D. (2012). *Assessment in physical education: A sociocultural perspective*. London: Routledge.

Lafont, L., Profft, M., & Vallet, C. (2007). Cooperative learning and dyadic interactions in physical education: Mechanisms and operational conditions for peer tutoring. *European Physical Education Review*, 13(2), 159-178.

Leirhaug, M. E., & Annerstedt, C. (2015). 'Should I and can I trust this?' - Physical education teachers' perspectives on assessment for learning in Norway. *European Physical Education Review*, 21(1), 115-131.

Leirhaug, M. E., & Annerstedt, C. (2016). Assessment for learning in physical education: A conflict between different assessment cultures? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(4), 400-416.

Lima, L. C. (2011). *Administração escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.

Lopes, M. R. S., Santos, A. R., & Ferreira, J. M. (2016). A prática do planeamento educacional em professores de Educação Física: Construindo uma cultura de planeamento. *Journal of Physical Education*, 27(1), 1-9.

Lopes, J., Silva, A., & Queirós, P. (2016). *A importância do planeamento no ensino da Educação Física: Níveis de decisão e operacionalização*. Porto: FADEUP.

Maldonado, D., & Neira, M. G. (2022). O planeamento como guião dinâmico: A gestão do imprevisto no quotidiano da Educação Física. *Revista de Educação Física*, 91(1), 45-58.

Mesquita, I. (2012). Modelos de ensino em Educação Física: Para uma prática pedagógica de qualidade. In A. Volossovitch & F. Melo (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 55-78). Lisboa: FMH Edições.

Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P., & Silva, R. (2021). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Física: Guia de orientação*. Porto: FADEUP.

Metzler, M. W. (2017). *Instructional Models for Physical Education* (3rd ed.). London: Routledge.

Metzler, M. W., & Colquitt, G. M. (2021). *Instructional models for physical education* (4th ed.). New York, NY: Routledge.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação* (2.ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Patrício, J. (1995). *A dimensão relacional e a gestão do clima em contexto escolar*. Lisboa: Edições Cosmos.

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

(re)construção da identidade profissional em Educação Física (pp. 15-30). Porto: FADEUP Edições.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH Edições.

Rosenshine, B. (1986). Explicit teaching. In D. C. Berliner & B. V. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 75-92). New York: Random House.

Sancho, J. (2014). *A gestão da aula de Educação Física: Estruturas, rotinas e comportamentos*. Lisboa: Edições FMH.

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

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2019). *Complete Guide to Sport Education* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

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

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Anexos

Anexo A – Planeamento Anual da Disciplina Desportos Coletivos

Desportos Coletivos

Modalidade	Data de início	Data de término	Período	Nº de Aulas
Andebol	15/09/2025	23/10/2025	1º	30
Basquetebol	27/10/2025	08/01/2026	1º	30
Voleibol	12/01/2026	05/02/2026	2º	30
Futebol	12/02/2026	12/03/2026	2º	30

Anexo B: Modelo de Plano de Aula

Plano de Aula N°		
Aula N° **Hora:** **Duração:**	**Turma:** **Modalidade:** **Local:**	**N° de Alunos:** **Material:**
Objetivos Motor: **Objetivos Cognitivo:** **Objetivos Afetivo:**		

	T	Conteúdo	Situações de Aprendizagem	Critérios de Êxito
INICIAL				
FUNDAMENTAL				
FINAL				

Anexo C: Cartaz Semana do Desporto Adaptado



Anexo D: Cartaz Torneio de Voleibol “Professor José Franqueira”

