



Do Conhecido ao Desconhecido: Crescer entre o 1.º Ciclo e o Ensino Secundário

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Angélica Pereira Martins

Porto, junho de 2025

Ficha de Catalogação

Martins, A. (2025). *Do Conhecido ao Desconhecido: Crescer entre o 1.º Ciclo e o Ensino Secundário*. Porto: A. Martins. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; INTERAÇÃO SOCIAL; REFLEXÃO CRÍTICA; IDENTIDADE PROFISSIONAL.

Dedicatória

Aos meus pais,

Pelo amor incondicional e pelo apoio silencioso, mas constante. Por nunca colocarem limites aos meus sonhos, mesmo quando os caminhos foram exigentes e os dias mais longos. Por cada sacrifício feito em silêncio, por acreditarem em mim mesmo quando eu própria duvidava. Este percurso também é vosso.

À minha irmã,

Tão pequena ainda para compreender o que aqui se constrói, mas já tão grande no que me inspira. Que este caminho sirva também para ela, como exemplo de que, com coragem e entrega, é possível chegar mais longe. Faço-o, também, por ela.

Ao meu namorado,

Pela presença firme em cada passo. Desde o primeiro dia, foste âncora e impulso, nas vitórias celebradas e nas dificuldades atravessadas. Obrigada por nunca deixares que me perdesse do meu rumo, pelos conselhos, pela força, e pelo amor com que sempre me amparaste.

A todos vós — esta conquista é, profundamente, nossa.

Agradecimentos

A todos os que foram presença, farol ou silêncio necessário ao longo deste caminho:

À **FADEUP**, por me ter acolhido e desafiado a crescer, enquanto futura professora e, acima de tudo, enquanto pessoa.

À **Escola Cooperante**, por me abrirem as portas e me deixarem viver, com verdade, o pulsar da escola. Por cada gesto de partilha e por me fazerem sentir, desde o início, em casa.

À **Professora Orientadora**, pelo acompanhamento atento, pelas orientações seguras e pela exigência construtiva que ajudou a moldar o meu olhar pedagógico.

Ao **Professor Cooperante**, pela partilha de experiências e ensinamentos, pela atenção dedicada e pelo cuidado em fazer de cada momento uma oportunidade de crescimento. Pela palavra certa, no tempo certo, e por uma presença firme e constante ao longo de todo o percurso.

Aos **meus alunos do 12.º ano**, a minha primeira turma neste novo ciclo: a vossa presença marcou-me profundamente. Foram a razão de tudo isto fazer sentido. Levo-vos comigo, com gratidão e carinho. Sem vocês, nada teria sido possível.

Aos **meus pais**, por serem o alicerce inabalável de tudo o que sou. Por nunca deixarem de acreditar, por fazerem tanto, sempre, para que eu possa seguir os meus sonhos.

À **minha irmã**, que, mesmo sem ainda perceber o que me move, é uma das minhas maiores motivações. Que este caminho sirva para ela como farol, como promessa de que é possível.

Ao **meu namorado**, o meu companheiro de todos os dias, desde o primeiro passo desta jornada. Obrigada por me dares espaço para crescer, por acreditares em mim, e por nunca deixares que desistisse. A tua presença foi âncora, impulso e abrigo. Muito do que aqui cheguei a ser, devo-o a ti. E por isso, este caminho também é teu.

Ao **Marcos**, à **Pips** e ao **Maravilha**, os meus cúmplices nestes dois anos de caminho intenso. Fomos mais do que um grupo de trabalho: fomos apoio mútuo, companhia certa, abrigo nos dias difíceis. Dividimos tarefas, mas também angústias e gargalhadas, noites longas e alívios partilhados. Com vocês aprendi o valor de caminhar acompanhado, de

confiar, de saber que podia contar, sempre. Este percurso foi também vosso, porque muito do que conquistei, conquistei convosco.

Em especial, ao **Maravilha**, que partiu demasiado cedo, mas permanece tão presente em tudo o que fomos e construímos. Agradeço-te cada gargalhada genuína, cada conselho certo, cada momento partilhado, cada ralhete com carinho. Foste luz em muitos dias, presença essencial neste percurso. Nada, absolutamente nada, teria sido igual sem ti. Levo-te comigo, no coração e na memória, com eterna gratidão. Sempre.

A todos — o meu mais profundo obrigado.

Índice Geral

DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS.....	IV
ÍNDICE DE ANEXOS	VIII
RESUMO	IX
ABSTRACT	X
LISTA DE ABREVIATURAS	XI
1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL.....	2
2.1 SOBRE MIM.....	3
2.2 MOTIVAÇÕES E INSPIRAÇÕES.....	3
2.3 EXPECTATIVAS INICIAIS.....	4
3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL.....	6
3.1 ESCOLA COOPERANTE	7
3.2 NÚCLEO DE ESTÁGIO	8
3.3 PROFESSOR COOPERANTE.....	9
3.4 PROFESSORA ORIENTADORA (PO)	10
3.5 TURMA	11
3.6 OUTRA EXPERIÊNCIA, OUTRO DESAFIO: A TURMA DO 9.º ANO.....	12
4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL	13
4.1 CONCEÇÃO DE ENSINO DE EF	14
4.2 PLANEAMENTO.....	17
4.2.1 Planeamento Anual – Uma arquitetura pedagógica com sentido.....	19
4.2.2 Planeamento das UD – Entre o papel e a realidade	21
4.2.3 PLANEAMENTO DAS AULAS – A MICROPOLÍTICA DO ENSINO	22
4.2.4 Planeamento Colaborativo – O planeamento como espaço de coaprendizagem..	24
4.3 REALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO – A PRÁTICA COMO TERRITÓRIO ÉTICO, INCERTO E FORMATIVO	26
4.3.1 Escolhas Metodológicas.....	28

4.4	AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS – UM GESTO ÉTICO DE RECONHECIMENTO, REGULAÇÃO E JUSTIÇA EDUCATIVA.....	31
4.4.1	<i>AD – Diagnosticar para ensinar com sentido</i>	31
4.4.2	<i>AF – Aprender a partir da avaliação</i>	33
4.4.5	<i>AS – A certificação como ato pedagógico e ético</i>	35
4.5	REFLEXÃO FINAL – ENTRE O RIGOR TÉCNICO E A SENSIBILIDADE PEDAGÓGICA.....	37
5.	ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE ESCOLAR.....	38
6.	INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO DOCENTE.....	41
6.1	INTRODUÇÃO.....	43
6.2	METODOLOGIA.....	44
6.2.1	<i>Contexto e participantes</i>	44
6.2.1	<i>Intervenção pedagógica</i>	45
6.2.2	<i>Procedimentos de Recolha dos Dados</i>	45
6.2.3	<i>Procedimentos de Análise dos Dados</i>	47
6.2.4	<i>Considerações Éticas</i>	48
6.3	RESULTADOS	48
6.3.1	<i>Relação estabelecida entre teoria e prática</i>	48
6.4	DISCUSSÃO.....	55
6.5	LIMITAÇÕES E PERSPETIVAS PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS.....	56
6.6	CONCLUSÃO	57
6.7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
8.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
	ANEXOS	XII

Índice de Anexos

ANEXO 1 – PLANEAMENTO ANUAL	XII
ANEXO 2 – ROULEMENT DAS INSTALAÇÕES	XV
ANEXO 3 – EXEMPLO UD	XVII
ANEXO 4 – MODELO DE PLANO DE AULA.....	XVIII
ANEXO 5 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DIÁRIA	XIX
ANEXO 6 – EXEMPLO DE GRELHA DE AD.....	XX

Resumo

Num tempo em que ensinar exige mais do que transmitir conteúdos, este relatório traduz o percurso singular de uma Estudante Estagiária que viveu o Estágio Profissional não como um mero requisito académico, mas como um território de crescimento pessoal, ético e pedagógico. Desenvolvido numa escola pública da área metropolitana do Porto, no contexto de uma turma do 12.º ano, este percurso traduziu-se num confronto constante entre intenção e realidade. Ao longo dos diferentes níveis de planeamento, realização, avaliação e reflexão, este documento narra uma travessia entre o conhecido e o desconhecido, entre a espontaneidade do 1.º Ciclo e a complexidade do Ensino Secundário, revelando os desafios concretos da docência em Educação Física e a exigência de um ensino inclusivo, intencional e humanista. Sustentada numa visão crítica da disciplina como espaço formativo e transformador, a intervenção apresentada reflete a construção progressiva de uma identidade profissional afirmada na escuta ativa e na capacidade de decidir, reformular e agir com base em valores educativos claros. Do planeamento anual à gestão do imprevisto, passando pela cooperação com o núcleo de estágio e pela utilização de diferentes estratégias e modelos de ensino, cada escolha representou um compromisso ético com a aprendizagem significativa de todos os alunos. A avaliação foi assumida como instrumento de justiça pedagógica e regulação, com atenção constante às necessidades e ritmos individuais. A supervisão revelou-se essencial, marcada por um diálogo exigente e humano, onde o pensamento crítico foi promovido como eixo da formação. A relação com os alunos, construída entre desafios e conquistas, tornou-se o solo fértil onde cresceu uma prática centrada no cuidado, na presença e na construção de sentido. Neste contexto, foi desenvolvida uma investigação sobre o potencial da dança na promoção da interação social, cooperação e coesão, reforçando a dimensão relacional e inclusiva da Educação Física. Este relatório não se limita a relatar práticas: é a expressão de um compromisso com uma docência crítica, relacional e transformadora. Ao longo destas páginas, afirma-se a voz de uma futura professora que entende o ensino como um ato de responsabilidade social e que assume, com convicção, o desejo contínuo de aprender, escutar e ensinar com intenção e sensibilidade.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; INTERAÇÃO SOCIAL; REFLEXÃO CRÍTICA; IDENTIDADE PROFISSIONAL.

Abstract

At a time when teaching demands more than the mere transmission of content, this report reflects the unique journey of a Preservice Teacher who experienced the School Placement not as an academic requirement, but as a space for personal, ethical, and pedagogical growth. Developed in a public school in the metropolitan area of Porto, within the context of a 12th-grade class, this journey unfolded as a constant confrontation between intention and reality. Throughout the different stages of planning, implementation, assessment, and reflection, this document narrates a crossing between the known and the unknown, between the spontaneity of Primary Education and the complexity of High School, revealing the concrete challenges of teaching Physical Education and the demands of an inclusive, intentional, and humanistic approach to education. Grounded in a critical view of the subject as a formative and transformative space, the presented intervention reflects the progressive construction of a professional identity rooted in active listening and in the ability to decide, reformulate, and act based on clear educational values. From annual planning to managing the unexpected, through cooperation with the internship team and the use of various teaching strategies and models, each choice represented an ethical commitment to meaningful learning for all students. Assessment was approached as an instrument of pedagogical justice and regulation, with constant attention to individual needs and learning rhythms. Supervision proved to be essential, marked by a demanding and humane dialogue, where critical thinking was promoted as a core axis of professional development. The relationship with students, built through challenges and achievements, became the fertile ground on which a practice centered on care, presence, and the construction of meaning could grow. Within this context, research was conducted on the potential of dance to promote social interaction, cooperation, and cohesion, reinforcing the relational and inclusive dimension of Physical Education. This report does not simply describe practices: it is the expression of a commitment to a critical, relational, and transformative teaching practice. Throughout these pages, the voice of a future teacher is affirmed, someone who understands teaching as an act of social responsibility and who embraces, with conviction, the ongoing desire to learn, listen, and teach with intention and sensitivity.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; SCHOOL PLACEMENT; SOCIAL INTERACTION; CRITICAL REFLECTION; PROFESSIONAL IDENTITY.

Lista de Abreviaturas

AD- Avaliação Diagnóstica

AF- Avaliação Formativa

AS- Avaliação Sumativa

EE- Estudante Estagiária

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

NE- Núcleo de Estágio

PA- Planeamento Anual

PC- Professor Cooperante

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PO- Professora Orientadora

RE- Relatório de Estágio

TGfU- Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão

UD- Unidade Didática

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) constitui um ponto decisivo na minha formação enquanto Estudante Estagiária (EE) e futura docente de Educação Física (EF), mais do que um mero instrumento de avaliação curricular. Realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de EF nos Ensino Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), representa a expressão escrita de um percurso vivido com intensidade, reflexão e compromisso, no qual teoria e prática se entrelaçaram de forma crítica e transformadora. Este documento é, por isso, tanto um testemunho como uma análise rigorosa e situada do processo formativo desenvolvido no contexto da Prática de Ensino Supervisionada (PES), no decurso do ano letivo de 2024/2025.

Ao longo deste relatório, procuro dar conta do modo como fui construindo, e reconstruindo, a minha identidade profissional, guiada por uma atitude reflexiva constante (Schön, 1983), enraizada na ética do cuidado e na responsabilidade educativa. O estágio não foi apenas um espaço de aplicação de saberes, foi, sobretudo, um território de interrogação, adaptação e (re)significação. O contacto com a complexidade da realidade escolar obrigou-me a repensar pressupostos, a confrontar incertezas e a desenvolver respostas pedagógicas intencionais e fundamentadas.

O RE nasce, assim, da necessidade de compreender mais profundamente o que significa ensinar em contexto real, inserindo-se numa lógica de desenvolvimento profissional sustentado, tal como defendido por autores como Nóvoa (1992) e Alarcão (1996), para quem a construção da profissionalidade docente se faz num diálogo constante entre o saber académico e a prática vivida. Com efeito, esta experiência, realizada numa escola pública da área metropolitana do Porto, proporcionou um terreno fértil para a consolidação de competências pedagógicas, relacionais, organizacionais e investigativas, promovendo uma visão holística e crítica do papel do professor.

A estrutura do relatório segue uma lógica formativa e progressiva, refletindo as diversas dimensões da intervenção docente. Inicia-se com o Enquadramento Pessoal, onde contextualizo o meu percurso formativo e as motivações que me conduziram à docência. Segue-se o Enquadramento Institucional, que analisa, para além dos elementos organizacionais e humanos da escola cooperante, os desafios e oportunidades que esse contexto ofereceu ao processo de estágio. No Enquadramento Operacional, descrevo e problematizo as decisões tomadas no planeamento, implementação e avaliação das aulas,

evidenciando o modo como os saberes construídos foram mobilizados de forma crítica e situada. A secção relativa ao Envolvimento na Comunidade Escolar aborda o papel do professor para lá da sala de aula, enquanto agente ativo e colaborativo no tecido educativo. A Investigação em Contexto Docente, por sua vez, resultou de uma inquietação real, surgida da escuta atenta das especificidades da turma com que trabalhei, permitindo-me aprofundar, de forma situada e sustentada, um aspeto concreto da realidade educativa. Neste caso, tratou-se de uma inquietação emergente da própria prática, compreender de que modo a dança, enquanto conteúdo da EF, pode favorecer a interação social, a cooperação e a coesão entre alunos do ensino secundário. Esta interrogação, nascida da escuta atenta às dinâmicas de grupo e às resistências sentidas na minha realidade, orientou uma abordagem reflexiva e situada, sustentada numa intervenção pedagógica com intencionalidade relacional e cultural. Por fim, nas Considerações Finais, sintetizo as principais aprendizagens, desafios e horizontes projetados, reafirmando um compromisso ético com a melhoria contínua da minha prática profissional.

Este relatório pretende não só descrever um percurso, mas evidenciar um posicionamento: o da professora em formação que assume a docência como prática reflexiva, situada e intencional, permanentemente orientada por valores de equidade, exigência e humanismo. Escrevê-lo foi, também, um ato de construção, da memória e da identidade, e um exercício de responsabilidade para com os alunos, a escola e a profissão que escolhi abraçar.

2. Enquadramento Pessoal

Tal como um atleta que, ao longo da sua carreira, se prepara, treina e supera desafios, também a minha caminhada enquanto aluna e EE tem sido uma verdadeira prova de superação. Cada fase da minha formação e da minha prática pedagógica representa um treino árduo; cada obstáculo, uma pista que exige dedicação e resiliência; e cada conquista, por mais pequena que seja, uma celebração do meu progresso. Ao longo deste percurso, percebi que a verdadeira conquista não está apenas no destino final, mas em cada passo dado, em cada aprendizagem adquirida e em cada momento de crescimento. A minha trajetória foi, assim, moldada por uma série de experiências, reflexões e aprendizagens que definiram a profissional que sou hoje e aquela em que aspiro tornar-

me no futuro. Este enquadramento tem como objetivo não só partilhar o meu percurso, mas também refletir sobre as motivações e as expectativas que me conduziram até este momento da minha formação, na contínua busca de me tornar uma profissional cada vez mais completa e capacitada para o desafio que é o ensino.

2.1 Sobre mim

Desde cedo, o desporto esteve intrinsecamente ligado à minha vida, não apenas como uma atividade, mas como um espaço de crescimento e desenvolvimento pessoal. Na minha infância, passada numa aldeia onde a simplicidade era a base do quotidiano, descobri o prazer da atividade física. Das tardes passadas a jogar futebol e badminton com amigos, ao entusiasmo de explorar caminhos de bicicleta, sempre fui uma criança enérgica e curiosa. Com o passar dos anos, o desporto tornou-se mais estruturado e consistente na minha rotina. Durante grande parte da minha juventude, pratiquei natação e atletismo, modalidades que me ensinaram o valor da disciplina, da superação e da resiliência.

Hoje, recordo com profunda gratidão o apoio incondicional dos meus pais, que sempre colocaram os meus sonhos e necessidades em primeiro lugar. A minha energia inesgotável levava frequentemente ao desgaste das sapatilhas, mas, mesmo nos momentos mais desafiantes, eles faziam questão de garantir que eu tivesse sempre um novo par, muitas vezes à custa de outros sacrifícios. Estes gestos, aparentemente simples, espelhavam um compromisso inabalável com o meu bem-estar e futuro, transmitindo-me valores como o esforço, a dedicação e a capacidade de fazer sacrifícios em prol de algo que amamos.

Quando chegou o momento de escolher o meu percurso académico, a decisão parecia natural. Contudo, antes de ingressar no curso de Ciências do Desporto, permiti-me explorar outras áreas, entrei em Gestão, numa tentativa de desafiar os meus próprios limites e interesses. No entanto, essa experiência, embora enriquecedora, reforçou em mim a certeza de que o desporto era, de facto, o caminho que verdadeiramente ressoava com os meus valores e objetivos.

2.2 Motivações e Inspirações

A minha paixão pelo ensino e pelo desporto alicerça-se na convicção de que a EF é um espaço privilegiado de transformação, capaz de impactar os alunos não apenas ao nível

físico, mas também emocional e social. Sempre acreditei que a atividade física transcende o estatuto de uma simples disciplina escolar, constituindo-se como um pilar essencial para o bem-estar e o desenvolvimento integral dos alunos.

A minha jornada profissional começou após concluir a licenciatura, numa fase em que não consegui ingressar imediatamente no mestrado. Determinada a encontrar alternativas que me permitissem crescer na área, iniciei, nesse mesmo ano, funções nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), onde desempenhei o papel de professora de Atividade Física e Desportiva. Este período foi marcante, permitindo-me trabalhar diretamente com crianças do 1.º ciclo e compreender a importância de criar um ambiente acolhedor e inclusivo, onde todos se sentissem respeitados e incentivados a aprender.

Com o tempo, percebi que ensinar vai muito além da transmissão de conhecimentos. Trata-se de apoiar e motivar os alunos, ajudando-os a reconhecer o valor da atividade física como parte integrante das suas vidas. Adicionalmente, tive a oportunidade de trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais, uma experiência que aprofundou a minha compreensão sobre as diversas necessidades dos alunos e sobre o papel do professor de EF na criação de estratégias pedagógicas que garantam a participação equitativa de todos. Estas vivências ensinaram-me a olhar para o ensino como um processo em que cada aluno, com as suas especificidades, tem o direito de se desenvolver, crescer e sentir-se integrado.

Estas experiências reforçaram o meu propósito de continuar a investir na EF como um meio de inspirar os alunos, promover o seu bem-estar global e ajudar a construir ferramentas que sejam úteis nas várias dimensões das suas vidas.

2.3 Expectativas Iniciais

Recordo com clareza o início deste percurso: a chegada à escola de estágio, a primeira reunião com o Professor Cooperante (PC), a apresentação aos alunos. Tudo era novo e, simultaneamente, repleto de possibilidades. Trazia comigo a vontade de aprender, de evoluir enquanto profissional e, sobretudo, de compreender como seria transitar de um contexto educativo que conhecia bem, o 1.º Ciclo do Ensino Básico, para um universo profundamente diferente: o Ensino Secundário.

As minhas expectativas eram elevadas, embora conscientes dos desafios que se adivinhavam. Sabia que o contacto com adolescentes exigiria uma mudança significativa na forma de comunicar, de planear e de interagir. Antecipava a necessidade de repensar práticas e reenquadrar o meu papel enquanto professora, não apenas como transmissora de conteúdos, mas como facilitadora de experiências educativas mais complexas, integradoras e exigentes.

Idealizava um ano marcado por um grande envolvimento pedagógico: construir unidades didáticas bem estruturadas, experimentar estratégias diversificadas de ensino e implementar uma avaliação mais formativa, orientada por critérios explícitos e coerentes com os objetivos de aprendizagem. Via o estágio como uma oportunidade de consolidar conhecimentos adquiridos na formação e de os aplicar à realidade concreta da escola. Confessamente, também esperava, de forma talvez ingénua, que a relação com os alunos surgisse com a mesma naturalidade com que sempre tinha acontecido no 1.º Ciclo, onde a espontaneidade, a abertura e o afeto são quase imediatos.

A realidade revelou-se distinta. A adolescência trouxe-me alunos mais reservados, mais cautelosos nas interações e muito mais marcados por dinâmicas de grupo enraizadas. A criação de um vínculo pedagógico implicou tempo, consistência e, acima de tudo, escuta. Foi necessário reajustar estratégias e reformular expectativas. Senti, por momentos, frustração e dúvida, o que considero, hoje, parte legítima do processo de crescimento profissional. Foi nesse confronto com o inesperado que comecei verdadeiramente a compreender que ensinar não é aplicar uma receita, mas sim construir, com os alunos, um caminho de aprendizagem que exige presença, flexibilidade e atenção (Nóvoa, 1992).

Apesar dos momentos de desconforto, esta transição representou uma oportunidade valiosa de amadurecimento. A necessidade de adaptar práticas e de lidar com desafios humanos concretos ajudou-me a perceber que o verdadeiro impacto do professor vai muito além do domínio técnico. Trata-se, acima de tudo, de criar espaços de segurança, de valorização pessoal e de desenvolvimento integral dos alunos (Perrenoud, 2000).

Em retrospectiva, posso afirmar que as minhas expectativas iniciais foram importantes para orientar o meu percurso, mas também que foi necessário reformulá-las ao longo do tempo, à medida que me confrontava com a realidade vivida. Essa reformulação, longe de representar um recuo, foi, na verdade, um avanço: o sinal de que estou verdadeiramente a crescer enquanto professora.

3. Enquadramento Institucional

O EP constitui-se como um marco incontornável na formação inicial de professores, assumindo uma natureza eminentemente formativa, experiencial e reflexiva. Como referem Batista, Graça e Queirós (2014), o EP configura-se como uma etapa crucial no percurso dos EE, ao permitir não só a mobilização crítica dos saberes académicos adquiridos, mas também a sua reconstrução à luz das exigências concretas da prática pedagógica. Esta vivência, profundamente enraizada no quotidiano escolar, potencia uma compreensão mais situada da docência, favorecendo o desenvolvimento de competências profissionais complexas e a construção de uma identidade docente com significado.

Este processo de formação em contexto real revela-se exigente, mas igualmente fecundo. Como sublinha Flores (2001), o EP expõe-nos (aos EE), à complexidade da ação educativa: à gestão do tempo e do espaço, à tomada de decisões em tempo real, à construção de relações pedagógicas genuínas com os alunos, à articulação com os restantes agentes educativos. Trata-se, por conseguinte, de um espaço privilegiado de socialização profissional, onde se desenvolvem não apenas competências técnicas, mas, sobretudo, disposições éticas, reflexivas e relacionais essenciais ao exercício docente.

Nesta perspetiva, a aprendizagem durante o EP não se limita à aplicação de teorias, mas realiza-se através de um diálogo constante entre teoria e prática, entre o planeado e o vivido. Schön (1983), ao conceptualizar o profissional reflexivo, sublinha precisamente essa dimensão situada da aprendizagem: é no confronto com os problemas concretos da prática que o nosso conhecimento se (re)constrói, ganhando densidade, relevância e aplicabilidade. Assim, o EP torna-se um verdadeiro laboratório pedagógico, onde o erro é compreendido como parte do nosso processo formativo e a reflexão assume um papel estruturante na (trans)formação profissional.

Neste contexto, a escola que acolhe o estágio não é apenas um cenário de prática, mas uma comunidade viva de aprendizagem e pertença. Como defendem Batista, Graça e Queirós (2014), é neste espaço partilhado que os EE vão integrando, progressivamente, os valores, as normas e as práticas da cultura profissional docente, desenvolvendo simultaneamente um sentimento de pertença e uma consciência crítica face aos desafios

da profissão. A interação com os alunos, com os professores cooperantes e com os restantes membros da comunidade educativa cria oportunidades únicas de crescimento pessoal e profissional.

Formalmente, o EP integra o 2.º ano do MEEFEBS sendo uma unidade curricular que se destaca pela relevância prática. Este momento de imersão nas escolas é descrito como uma ponte entre a formação inicial e o exercício pleno da docência, funcionando como um período de transição onde as crenças e as conceções construídas durante o percurso académico são confrontadas e ajustadas às exigências reais do ensino (Nóvoa, 1992).

3.1 Escola Cooperante

A EC na qual decorreu o EP insere-se na rede pública de ensino e localiza-se numa zona urbana, no distrito do Porto, caracterizada pela diversidade sociocultural da população e pelo fácil acesso aos principais eixos rodoviários da cidade. Esta escola, que outrora acolheu o meu percurso como aluna do ensino secundário, revelou-se, numa nova perspetiva profissional, um espaço privilegiado de descoberta, consolidação e transformação das minhas práticas pedagógicas no domínio da EF.

Com um historial de envolvimento ativo em projetos educativos e desportivos, esta instituição assume um papel relevante na dinamização cultural e formativa da comunidade local. Segundo Alarcão e Tavares (2003), o contexto escolar é, ele próprio, um agente formador, na medida em que influencia, desafia e molda as práticas dos docentes em formação. Assim, o regresso a esta escola não foi apenas simbólico, mas profundamente formativo.

Do ponto de vista material e infraestrutural, a escola dispõe de um conjunto diversificado de espaços destinados à prática da EF: um pavilhão desportivo coberto com condições estruturais satisfatórias e equipamento adequado; um campo polivalente exterior; uma pista de atletismo funcional; e ainda uma sala de dimensões reduzidas, designada internamente como “Box”, que serve de espaço alternativo em situações de contingência. À primeira análise, esta pluralidade de espaços constituiria uma vantagem operacional clara. Contudo, a elevada sobreposição de horários entre os docentes de EF, associada ao número significativo de turmas, resultou numa gestão complexa da ocupação dos espaços, implicando ajustes frequentes ao planeamento letivo. Este desafio remete-nos para a ideia

de “professor reflexivo”, tal como proposto por Schön (1983), que sublinha a importância de o docente saber intervir em tempo real, reajustando a sua ação à medida que os constrangimentos emergem. A constante necessidade de reorganizar as aulas, muitas vezes à última hora, nomeadamente em dias de condições meteorológicas adversas que inviabilizavam o uso dos espaços exteriores, exigiu não apenas flexibilidade, mas também criatividade metodológica e capacidade de resposta imediata. Nessas circunstâncias, a adaptação da aula prevista a um espaço com limitações físicas tornou-se um exercício exigente de reinvenção pedagógica.

Importa destacar, contudo, que apesar das limitações logísticas, o ambiente institucional revelou-se altamente favorável ao desenvolvimento profissional. A cultura organizacional da escola, pautada pela entreajuda, pela disponibilidade dos docentes e pela valorização da inovação pedagógica, constituiu um alicerce promotor de uma prática reflexiva, crítica e comprometida. Como refere Nóvoa (2009), a profissionalização docente exige contextos que acolham a experiência e a partilha, criando condições para que o saber profissional se construa em diálogo com a realidade concreta da escola.

Durante o ano letivo, foram promovidas diversas iniciativas extracurriculares ligadas à EF, como encontros interturmas, dias temáticos e eventos do Desporto Escolar. Ainda que a minha participação direta nestas atividades tenha sido limitada, a sua presença no quotidiano da escola permitiu-me compreender de forma mais ampla o papel integrador da disciplina na construção de experiências educativas significativas (Nóvoa, 2009).

3.2 Núcleo de Estágio

O NE iniciou-se com três elementos, mas sofreu uma alteração significativa no final do primeiro período letivo, devido à saída de um dos EE por razões profissionais. Esta alteração inesperada trouxe desafios adicionais à organização do NE, exigindo dos dois EE remanescentes uma reestruturação das suas dinâmicas de trabalho e uma gestão mais autónoma das responsabilidades inerentes ao EP. Embora o trabalho teórico tenha sido maioritariamente desenvolvido de forma individual, o núcleo pautou-se pela realização de momentos regulares de partilha e reflexão conjunta. Reuniões destinadas à análise das aulas e à troca de feedbacks desempenharam um papel essencial na identificação de

estratégias pedagógicas eficazes e na resolução de dificuldades, permitindo alinhar objetivos e melhorar a qualidade das práticas implementadas.

A relação dentro do NE caracterizou-se pelo respeito mútuo e um espírito de colaboração pragmática, que se manifestava sobretudo na partilha de experiências e na procura de soluções para os desafios práticos. Apesar de o trabalho autónomo ser uma constante, os momentos de interação e cooperação pontual foram fundamentais para assegurar a coesão do núcleo e para promover a troca de perspetivas que enriquecesse o processo formativo. O funcionamento do NE, embora ajustado às circunstâncias específicas deste EP, revelou-se eficaz na criação de um ambiente de aprendizagem que conciliou autonomia e entreajuda. Este equilíbrio foi determinante para a superação dos obstáculos que surgiram e para a consolidação das competências pedagógicas essenciais ao desenvolvimento da identidade profissional de cada EE.

3.3 Professor Cooperante

O PC desempenhou um papel central no desenvolvimento do EP, assumindo a posição de “mentor”. A sua vasta experiência e profundo conhecimento da prática docente foram fundamentais para orientar e apoiar o processo de formação. Combinando rigor com uma abordagem motivadora, proporcionou um ambiente propício à aprendizagem e ao crescimento profissional. Desde o início, o PC demonstrou uma postura de proximidade e disponibilidade, antecipando dificuldades e oferecendo soluções práticas que foram determinantes para o sucesso das atividades realizadas. Mais do que fornecer respostas, incentivou uma prática pedagógica reflexiva, desafiando os EE a questionarem as suas abordagens e a ajustarem as estratégias de ensino de forma a atender às necessidades específicas dos alunos. Este foco no pensamento crítico e na adaptação pedagógica ajudou a consolidar competências essenciais para uma prática docente eficaz.

A orientação do PC foi também fundamental na preparação de documentos pedagógicos, como planos de aula e grelhas de avaliação, cujo nível de exigência contribuiu significativamente para a construção de uma base sólida de competências técnicas. A atenção ao detalhe e a insistência na qualidade destes instrumentos reforçaram a importância do planeamento estruturado e da avaliação criteriosa como pilares de uma docência bem sucedida.

Para além do acompanhamento técnico, destacou-se como um exemplo de ética e compromisso profissional. A forma como integrou valores pessoais na sua prática pedagógica foi inspiradora, demonstrando que o ensino não é apenas uma profissão, mas uma vocação que requer dedicação, integridade e paixão. A sua influência ultrapassou a esfera da orientação formal, motivando os EE a encarar a docência como uma oportunidade para transformar vidas e contribuir para o desenvolvimento global dos alunos.

3.4 Professora Orientadora (PO)

A PO desempenhou um papel determinante no sucesso deste EP, conjugando de forma exemplar o rigor académico com uma abordagem humana, acolhedora e empática. Desde o início do processo, foi evidente o seu compromisso em garantir uma experiência formativa de qualidade, independentemente do elevado número de estudantes que acompanhava simultaneamente. Demonstrou sempre uma disponibilidade ímpar, refletida na atenção individualizada e na capacidade de ouvir ativamente as preocupações, dúvidas e reflexões de cada EE.

O seu papel foi particularmente relevante no apoio às reflexões sobre a prática pedagógica. Através de um acompanhamento próximo e estruturado, ajudou a transformar dúvidas, por vezes desafiantes, em oportunidades para explorar soluções inovadoras e consolidar aprendizagens. Este processo contribuiu não só para o desenvolvimento profissional dos EE, mas também para o fortalecimento da sua autoconfiança e autonomia.

A proximidade pedagógica e a forma como valorizou o percurso individual de cada EE tiveram um impacto significativo. Esta abordagem reforçou o sentimento de pertença e confiança, criando um ambiente propício à aprendizagem e ao crescimento pessoal e profissional. A excelência do seu acompanhamento não se limitou ao apoio técnico ou teórico, incluiu também um estímulo constante para que os EE explorassem todo o seu potencial, assumissem desafios com coragem e mantivessem uma postura ética e reflexiva em todas as circunstâncias. O contributo da PO transcendeu as expectativas habituais de supervisão. O seu compromisso, dedicação e orientação personalizada foram pilares fundamentais para o sucesso desta experiência de estágio, deixando uma marca duradoura no meu percurso formativo.

3.5 Turma

A minha turma, composta por alunos do 12.º ano, foi, indiscutivelmente, um dos elementos mais marcantes de todo o meu EP. Este grupo, a quem chamei, com carinho, de “caramelos”, ocupou, ao longo do ano letivo, um lugar central na minha prática e evolução enquanto futura docente. Mais do que um grupo de alunos, foram eles, cada um com a sua singularidade, que me acolheram, desafiaram, ensinaram e acompanharam em cada passo deste percurso transformador.

Desde o início, demonstraram respeito, simpatia e uma notável abertura para o trabalho em conjunto. Ainda que o verdadeiro acolhimento, aquele que nasce do tempo partilhado, da confiança construída e da escuta mútua tenha surgido de forma gradual, nunca deixaram de mostrar uma atitude positiva e colaborativa. Aula após aula, entre explicações, dinâmicas, conversas formais e informais, fomos tecendo uma relação de proximidade que se foi tornando cada vez mais significativa. Não foi algo imediato, mas precisamente por isso, foi mais genuíno e duradouro.

Ao longo do ano, tive o privilégio de descobrir, em cada um deles, traços únicos e inesperados. Havia quem irrompesse na aula com uma energia contagiante, animando todos à sua volta, e quem, com uma presença mais serena e discreta, trouxesse um olhar atento, uma palavra certa ou um gesto silencioso de cuidado. Esta diversidade, por vezes desafiante, obrigou-me a repensar estratégias, a ajustar posturas, a procurar formas mais justas e conscientes de chegar a cada um. E foi nesse processo que compreendi, com mais clareza, o verdadeiro sentido da equidade educativa.

Apesar de algumas dificuldades, nomeadamente a fraca coesão do grupo, visível na tendência para se manterem em pares fixos e pouco interativos entre si, encontrei também aí uma oportunidade: a de refletir sobre o papel ativo que o professor pode e deve assumir na construção de ambientes inclusivos e promotores de colaboração. Se nem sempre consegui quebrar esses padrões, sei que, em vários momentos, criámos espaços de abertura e partilha que permitiram breves, mas valiosas, aproximações.

A relação que estabeleci com esta turma foi um dos aspetos mais bonitos e enriquecedores do meu percurso. Ao longo do ano, partilhámos muito mais do que conteúdos: partilhámos dúvidas, conquistas, desabafos, silêncios. Alguns laços foram mais imediatos, outros foram-se construindo com o tempo, mas todos, sem exceção, me

tocaram de alguma forma. Levo comigo a memória de cada rosto, de cada conversa, de cada gesto, consciente ou não, que me ajudou a crescer.

Não foram apenas os meus alunos. Foram os meus companheiros de jornada, os meus espelhos, os meus professores. Com eles aprendi sobre empatia, paciência, escuta, flexibilidade e sobre a beleza da imperfeição no processo de ensinar e aprender. Foram parte essencial do meu crescimento, não só enquanto futura professora, mas enquanto pessoa. Se há algo de que estou certa é que esta turma não passará por mim como mais uma. Os “caramelos” ficarão, na memória, no coração e no olhar com que, daqui em diante, verei cada nova turma que me for confiada.

3.6 Outra experiência, outro desafio: a turma do 9.º ano

Ainda que o foco principal do meu EP tenha sido a turma do 12.º ano, tive igualmente a oportunidade de realizar uma intervenção pedagógica junto de uma turma do 9.º ano, no contexto de uma Unidade Didática (UD). Foi uma experiência mais breve, mas não menos formativa, que alargou o meu olhar sobre a diversidade dos contextos escolares e a complexidade da função docente.

Comparativamente à turma do 12.º ano, este grupo revelou uma maturidade distinta, visível na forma como interagiam, se posicionavam face à aula e se envolviam nas propostas pedagógicas. O comportamento era, frequentemente, mais agitado, as distrações constantes, os momentos de conversa paralela incessantes. A gestão da atenção, do foco e do comportamento exigiu de mim uma intervenção mais assertiva e estratégica. Era necessário “puxar por eles”, mobilizar, motivar, cativar. O empenho nem sempre era imediato, mas, com persistência, foram surgindo respostas positivas.

Também do ponto de vista motor, a realidade era diferente. Notei um menor domínio da coordenação, maior dificuldade na execução de tarefas com exigência técnica ou rítmica, o que obrigou a um trabalho ainda mais cuidado no planeamento das progressões e na construção de um ambiente onde o erro fosse acolhido como parte legítima do processo de aprendizagem.

Ainda assim, tal como aconteceu com os “caramelos”, a experiência culminou num momento de superação e reconhecimento. A UD de Dança, inicialmente recebida com alguma resistência e expectativa moderada, revelou-se surpreendentemente positiva. No

final, vários alunos expressaram o seu agrado pela experiência, demonstrando que aquilo que, à partida, poderia parecer menos apelativo acabou por se revelar significativo e enriquecedor. Estes comentários espontâneos e sinceros foram, para mim, sinal de que valeu a pena o esforço investido: a escuta ativa, a insistência, o cuidado em adaptar e motivar.

A comparação entre as duas turmas, apesar das suas diferenças evidentes, permitiu-me reconhecer a importância de ler atentamente o contexto, ajustar práticas pedagógicas, articular o grau de exigência e, sobretudo, manter a convicção no potencial de cada aluno, mesmo quando esse potencial se esconde atrás de uma distração, de uma resposta evasiva ou de um comportamento menos focado.

Foi mais um passo na construção da professora que quero ser, capaz de agir com intenção, com adaptação e com esperança, mesmo perante contextos menos previsíveis ou mais exigentes.

4. Enquadramento Operacional

O presente capítulo constituiu o culminar de um percurso profundamente transformador, marcado por desafios formativos, momentos de hesitação, crescimento profissional e, sobretudo, por um compromisso ético com uma EF humanista e inclusiva. O EP, constituiu uma oportunidade ímpar de confrontar a teoria com a realidade complexa da prática educativa, uma realidade por vezes imprevisível, mas sempre fértil em aprendizagens.

Aqui, não me limito a relatar procedimentos ou descrever atividades implementadas. Procuro, antes, com honestidade e profundidade, analisar criticamente o processo vivido, questionando pressupostos, reequacionando decisões e integrando a experiência com referências teóricas. Trata-se de uma narrativa que visa não apenas descrever o que foi realizado, mas, sobretudo, refletir sobre as escolhas realizadas, a sua intencionalidade e o respetivo impacto no processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo deste percurso, assumi conscientemente o lugar de professor em construção, alguém que, reconhecendo as suas fragilidades iniciais, se compromete com um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Guiado por um desejo genuíno de aprender,

de escutar o contexto e de experimentar com intencionalidade, fui cultivando uma forma de estar que privilegia a análise crítica da prática como base para o crescimento. A reflexão tornou-se, gradualmente, o eixo estruturante da minha identidade docente em formação: uma forma de transformar cada aula num espaço de investigação pedagógica, cada erro numa oportunidade de evolução e cada desafio numa hipótese real de reinvenção. Mais do que aplicar estratégias, fui aprendendo a pensar pedagogicamente sobre aquilo que faço e sobre o impacto que isso tem em quem aprende. É nesse movimento, exigente, inacabado e profundamente ético, que reconheço a verdadeira natureza da profissão docente.

O capítulo organiza-se em torno das dimensões essenciais da intervenção pedagógica, conceção, planeamento, realização, avaliação e reflexão, procurando evidenciar as aprendizagens realizadas, os dilemas enfrentados e os princípios orientadores que foram moldando a minha forma de estar na docência. Esta estrutura não se limita a descrever etapas, mas pretende revelar o modo como fui desenvolvendo uma consciência crítica e contextualizada da prática pedagógica.

Neste processo, assumi a análise reflexiva como elemento central, não como uma formalidade terminal, mas como um instrumento de leitura contínua da minha atuação docente. À medida que ia enfrentando os desafios reais da profissão, fui aprendendo a olhar para cada aula, cada hesitação e cada escolha metodológica como uma oportunidade para interrogar, repensar e reconstruir. Esta dimensão reflexiva é descrita por Batista, Graça e Queirós (2014) como estruturante no processo de (re)construção da identidade profissional, funcionando como catalisador de um saber profissional que não é apenas técnico, mas também ético, relacional e crítico.

4.1 Conceção de Ensino de EF

A minha conceção de ensino de EF não surgiu de forma espontânea nem resultou de uma acumulação teórica descomprometida. Foi-se formando em mim como um processo gradual de amadurecimento, construída de forma progressiva e reflexiva ao longo da formação inicial, ancorada em leituras críticas e, sobretudo, por um desejo profundo de fazer da escola um lugar de desenvolvimento humano integral. O estágio não redesenhou

essa concepção, pelo contrário, ofereceu-me o solo fértil onde ela pôde ser posta à prova, crescer e tornar-se mais clara, mais exigente, exequível e mais minha.

Desde o início da minha formação, concebi a EF como muito mais do que um espaço de desenvolvimento motor ou técnico. Vi sempre nesta disciplina um espaço de formação integral, onde o corpo, o pensamento e a relação se entrelaçam. Uma disciplina que pode, e deve, contribuir para a construção da autonomia, da identidade, da cidadania e da inclusão. Esta visão não foi apenas uma idealização teórica: encontrou confirmação, consistência e legitimidade na prática letiva diária. Mesmo perante os constrangimentos institucionais, os limites materiais ou as dinâmicas mais performativas do sistema educativo, esta abordagem mostrou-se não só viável como, em muitos casos, necessária para promover aprendizagens com sentido. Esta perspectiva encontra respaldo na obra de Batista, Graça e Queirós (2014), ao defenderem uma EF comprometida com a formação integral dos alunos, alicerçada em valores de cidadania, inclusão e responsabilidade social, onde todos os alunos, independentemente das suas características, possam aprender, desenvolver-se e encontrar significado na sua relação com o corpo, com os outros e com o mundo.

A realidade escolar, com os seus desafios concretos, as limitações estruturais e a diversidade humana dentro da turma, não enfraqueceu esta visão, fortaleceu-a. Foi nesse confronto com a prática que pude ver, com mais nitidez, que as ideias trabalhadas academicamente eram aplicáveis, adaptáveis e, sobretudo, indispensáveis para garantir uma EF com sentido para todos os alunos.

A leitura de autores como Tardif (2002) e Shulman (1987) ajudaram-me a perceber esta abordagem, reforçando a centralidade da intencionalidade pedagógica, da construção do conhecimento em contexto e da mediação crítica do saber. Com eles, compreendi que ensinar não é simplesmente dominar um conjunto de conteúdos disciplinares, mas ser capaz de os transformar em experiências de aprendizagem com significado, adaptadas às necessidades, aos ritmos e às realidades concretas dos alunos. É necessário ter a capacidade de reinterpretar o conhecimento à luz do contexto real da sala de aula, ajustando as propostas pedagógicas ao nível de desenvolvimento da turma, às suas motivações, às condições físicas, sociais e culturais envolventes. Ensinar, nesse sentido, deixou de ser uma aplicação linear de saberes e passou a ser um ato de intervenção

intencional, situado e relacional, onde a pedagogia se constrói na escuta ativa e na resposta sensível ao contexto.

Esta visão foi ainda enriquecida pelas contribuições de Siedentop (1994) e Vickers (1990), que sustentaram a estruturação do planeamento com base em competências e níveis de complexidade crescente, bem como pelos princípios da aprendizagem cooperativa (Johnson & Johnson, 1994) e da diferenciação pedagógica (Perrenoud, 2000), que orientaram a minha intervenção no sentido do respeito pelas diferenças, da inclusão efetiva e da participação ativa de todos os alunos no processo educativo.

Na prática, esta conceção traduziu-se na adoção deliberada de uma diversidade de estilos de ensino, de forma crítica e situada (Mosston & Ashworth, 2002). Utilizei estilos mais diretivos (como o comando) quando a complexidade técnica ou a segurança o exigiam, nomeadamente em fases iniciais de aprendizagem em Ginástica. À medida que o contexto o permitia, fui progressivamente adotando estilos mais abertos, como a descoberta guiada e o ensino recíproco, particularmente em modalidades como a Dança, onde a natureza dos conteúdos e as dinâmicas da turma favoreciam esse tipo de abordagem.. Esta pluralidade metodológica foi aplicada com intenção pedagógica clara, não como simples variação formal, mas como resposta sensível às necessidades concretas de cada grupo e de cada momento da aula.

“Nesta primeira aula de Ginástica ficou claro que a abordagem metodológica que resultou eficazmente no Atletismo não se aplicava, aqui. A turma apresenta uma heterogeneidade de competências muito mais acentuada, fragilidades técnicas específicas e, sobretudo, um conjunto de receios e inseguranças que exigem outra sensibilidade pedagógica. Face a esta realidade, vou optar por reformular a estrutura das sessões seguintes: redefinir tarefas, organizar estações com progressão gradual de complexidade e reforçar o feedback individualizado como elemento estruturante da aprendizagem. Ensinar é, afinal, escutar os alunos e reconfigurar constantemente a ação.”

(Reflexão da aula - 13/02/2025)

Este episódio não alterou a minha conceção de ensino, mas sim, confirmou a sua validade e a exigência de a operacionalizar com rigor e sensibilidade pedagógica. Ensinar é, como aprendi neste estágio, um exercício de escuta, decisão e ajuste contínuos e, é nesse vaivém entre planeamento e realidade que a identidade profissional se forma e se afirma.

A minha concepção de ensino de EF assenta, assim, em três pilares interdependentes:

1. A centralidade do aluno no processo educativo, como sujeito ativo, singular e capaz;
2. A criação de um ambiente de aprendizagem seguro, inclusivo e desafiador, onde o erro é entendido como parte legítima e essencial do processo;
3. A intencionalidade pedagógica em todas as dimensões da intervenção, garantindo que cada escolha metodológica, avaliativa ou relacional tem um propósito formativo claro.

Tal como afirma Metzler e Colquitt (2021), a qualidade do ensino de EF não se mede pela perfeição técnica, mas pela sua capacidade de formar sujeitos críticos, autónomos e socialmente responsáveis. É nesse horizonte que inscrevo a minha prática, com exigência, mas também com humildade, abertura e responsabilidade.

Esta concepção continua, naturalmente, em evolução. Não se trata de um modelo fechado, mas de uma visão pedagógica que se deseja constantemente interrogada, ajustada e ampliada à luz da experiência e da reflexão contínua. Hoje, mais do que nunca, estou convicta de que ensinar EF é um ato profundamente ético e político: é escolher que tipo de escola queremos construir, que tipo de relações queremos cultivar, e que tipo de humanidade queremos promover.

4.2 Planeamento

Durante o EP, aprendi que planear não é apenas organizar conteúdos, prever sequências ou cumprir exigências formais, é, antes de tudo, um exercício profundamente ético e relacional, no qual se expressa uma determinada concepção de ensino, de aprendizagem e de ser professor. Foi no confronto com a realidade viva do espaço de aula, com os rostos concretos dos meus alunos e com os imprevistos do quotidiano, que compreendi que o planeamento é uma forma de cuidar.

Cuidar do tempo de cada aluno, das suas possibilidades, do seu percurso singular. Planear passou a significar, para mim, assumir responsabilidade por decisões que têm impacto real na vida de outrem. E, como recorda Perrenoud (2000), ensinar é uma prática complexa que exige tomada de decisões constantes e, cada decisão pedagógica é, também,

uma escolha moral. Havia algo de quase invisível neste processo que só a prática me revelou: planejar é antecipar relações humanas. Não se trata apenas de prever tarefas, mas de criar intencionalmente um espaço onde cada aluno possa sentir-se visto, desafiado e protegido.

Tudo o que planeei deixou de ser meros documentos burocráticos e tornaram-se, com o tempo, instrumentos vivos de escuta, de justiça e de propósito. Cada plano era, afinal, uma extensão da minha identidade docente em construção. Quando definia objetivos ou selecionava estratégias estava a responder, de forma camuflada, à pergunta: “*Que tipo de professora quero ser?*”. Planejar tornou-se, nesse sentido, um espaço de autorreflexão, onde pude ligar os saberes adquiridos na formação académica às exigências da prática concreta, um processo que Schön (1983) descreve como pensamento “na ação” e “sobre a ação”, que permite ao professor desenvolver-se enquanto profissional reflexivo.

A experiência mostrou-me que planejar também é uma forma de incluir, ou de excluir. Cada escolha metodológica implica uma responsabilidade social. Se opto por uma tarefa demasiado abstrata, arrisco deixar alguém para trás. Se ignoro as condições emocionais ou físicas da turma, comprometo o envolvimento. Por isso, comecei a interrogar-me não só sobre o que queria ensinar, mas também quem estava a ser convocado a aprender, e quem ficava de fora. Esta inquietação levou-me a integrar, de forma mais consciente, princípios de diferenciação pedagógica (Perrenoud, 2000), da aprendizagem cooperativa (Johnson & Johnson, 1994) e da gestão da diversidade. Planeei aulas que permitissem múltiplas formas de participação, onde o erro não fosse punido, mas acolhido como parte natural da aprendizagem, onde cada aluno pudesse sentir que “a aula também é para mim”.

O planeamento tornou-se, assim, uma bússola e não um mapa fechado. Um ponto de partida que orientava a ação, mas que não sufocava a resposta ao real. Planejar, hoje, significa para mim assumir um compromisso: com os alunos, com a educação como espaço de transformação e, comigo própria enquanto profissional em formação. Cada plano escrito foi mais do que uma sequência de objetivos: foi uma declaração de intenção pedagógica.

Esta secção apresenta então a evolução da minha prática de planeamento ao longo do estágio, analisando criticamente as decisões tomadas nos diferentes níveis — macro (anual), meso (UD) e micro (aula) — bem como o papel da colaboração e da ética

profissional neste processo. Mais do que relatar o que foi feito, procuro aqui compreender os fundamentos e as implicações de cada decisão, de que forma se inscreveram no contexto vivido e que aprendizagens profissionais delas emergiram.

4.2.1 Planeamento Anual – Uma arquitetura pedagógica com sentido

Planear a longo prazo é, provavelmente, uma das dimensões mais exigentes e, simultaneamente, mais invisíveis da ação docente. A construção do planeamento anual (PA) (Anexo 1) exigiu de mim não apenas organização e antecipação, mas sobretudo a capacidade de projetar uma visão educativa coerente, inclusiva e eticamente orientada (Bento, 2003). Desde o início, compreendi que planear não é prever tudo, é criar condições estruturais e pedagógicas para que a aprendizagem ocorra com qualidade, equidade e progressividade ao longo do ano letivo.

Este planeamento, realizado em estreita articulação com o PC, constituiu um verdadeiro exercício de tradução curricular em contexto real. Longe de se limitar à calendarização de conteúdos, exigiu uma leitura atenta das Aprendizagens Essenciais, que funcionaram como matriz orientadora e ponto de ancoragem pedagógica, garantindo a intencionalidade e a coerência das propostas delineadas. Simultaneamente, implicou uma análise cuidada das especificidades do meio, desde a carga horária atribuída, ao calendário letivo e à rotatividade dos espaços (Anexo 2), passando pelas condições materiais e pelas características físicas e motivacionais da turma. A sua construção assentou em critérios de viabilidade, sim, mas também, e sobretudo, em princípios pedagógicos bem definidos, como o equilíbrio entre matérias, a alternância entre exigência física e expressiva, a pluralidade de experiências corporais e o respeito pela diversidade dos alunos enquanto sujeitos singulares de aprendizagem.

O PA incluiu as matérias de Atletismo, Dança, Ginástica, Andebol, Voleibol e Aptidão Física. Não se tratou de “encaixar” conteúdos, mas de construir uma sequência coerente de experiências formativas, que respeitasse os ritmos do ano letivo, enquanto assegurava a alternância entre domínios de natureza técnica e expressiva, a valorização de conteúdos menos presentes na cultura dominante e a criação de oportunidades de aprendizagem com sentido para todos os alunos. A priorização da Dança e da Ginástica, duas matérias frequentemente negligenciados na prática curricular, foi uma escolha simultaneamente

pedagógica e política, orientada por uma concepção da EF como instrumento de formação integral, e não apenas de desenvolvimento físico ou técnico.

“Ao pensar na distribuição anual, percebi que não estava apenas a ‘encaixar’ conteúdos, estava a desenhar percursos de desenvolvimento possíveis para os alunos. Foi um dos primeiros momentos em que senti, de forma consciente, o peso e a responsabilidade pedagógica da minha função enquanto professora de EF.”

(Reflexão do planeamento – 24/10/2024)

A proposta de introduzir a Dança com um plano estruturado, progressivo e formativo, e não como mero momento recreativo, foi uma decisão tomada com base na análise do histórico da escola, partilhado pelo PC. Verificou-se que, em anos anteriores, esta matéria era abordada de forma superficial, sem objetivos pedagógicos claros. A nossa intervenção visou contrariar essa tendência, conferindo-lhe dignidade curricular e valorizando a expressão corporal como forma legítima de construção de conhecimento e identidade.

O mesmo se aplicou à Ginástica, cuja introdução no PA resultou da constatação de que muitos alunos, já no 12.º ano, nunca tiveram contacto com elementos básicos da ginástica de solo, como o rolamento à frente ou à retaguarda, conteúdos, teoricamente, abordados desde o primeiro ciclo. Esta ausência revelou lacunas acumuladas no percurso escolar e constituiu um alerta para a necessidade de um planeamento que não considere nada como adquirido, mas que parta da realidade efetiva dos alunos, promovendo aprendizagens estruturadas e acessíveis a todos.

A experiência e conhecimento do PC sobre o historial da escola foi aqui fundamental. O seu contributo permitiu alinhar as propostas com as necessidades reais dos alunos e introduzir domínios menos explorados de forma intencional e pedagógica, e não como complemento acessório. A nossa preocupação foi sempre a de proporcionar novas experiências com rigor formativo, garantindo que os alunos não apenas “experimentassem” algo novo, mas que aprendessem efetivamente, com sentido, continuidade e progressão pedagógica.

O PA revelou-se, assim, muito mais do que um exercício de organização de conteúdos. Foi um espaço de decisões estruturantes, de posicionamento pedagógico e de compromisso ético com a qualidade da educação oferecida. A análise crítica do contexto, o diálogo com o PC e a reflexão sobre os objetivos da disciplina permitiram construir um

plano viável, coerente e transformador, que reconhece os alunos como sujeitos em desenvolvimento e a EF como um instrumento de formação integral e cidadã.

No final deste processo, reafirmei a convicção de que o PA não é um documento técnico, é uma arquitetura de oportunidades. E o modo como se desenha essa arquitetura diz muito sobre a escola que queremos construir e os valores que sustentam a nossa prática profissional.

4.2.2 Planeamento das UD – Entre o papel e a realidade

O planear uma UD é, para mim, muito mais do que organizar conteúdos ou sequenciar tarefas. É um exercício profundo de antecipação pedagógica, de leitura do contexto, de ética profissional e, acima de tudo, de responsabilidade perante os alunos.

O planeamento das UD obrigou-me a integrar, de forma articulada, os diversos elementos da ação pedagógica: os objetivos de aprendizagem, os conteúdos, os métodos, os estilos de ensino, os critérios de avaliação e, sobretudo, a diversidade concreta dos alunos com quem trabalhei. Desde o início, senti que cada UD precisava de ser construída como um percurso com sentido, onde cada aula tivesse uma função clara dentro de uma progressão lógica, mas suficientemente flexível para acolher o imprevisto. Essa consciência conduziu-me a adotar o Modelo de Estruturas do Conhecimento, proposto por Vickers (1990), como base orientadora do meu planeamento.

Este modelo levou-me a pensar a UD como um trajeto de desenvolvimento intencional, centrado em competências amplas e transferíveis, estruturado em subcompetências que orientam a progressão dos alunos (Anexo 3). A escolha não foi neutra: implicou uma tomada de posição sobre o que significa ensinar, não como acumulação de tarefas ou execução de um guião técnico, mas como um processo formativo que visa o crescimento global dos alunos.

“Apesar de ter planeado com base nos dados da AD, rapidamente percebi que as tarefas propostas pressupunham um nível de coordenação motora e equilíbrio postural que os alunos efetivamente não possuíam. Confrontada com essa realidade, reformulei a sequência pedagógica de conteúdos, integrei exercícios específicos de proprioção, de capacidades motoras e ajustei os critérios de êxito, de modo a tornar as metas de

aprendizagem mais acessíveis e significativas. Ensinar, é muitas vezes reensinar; a partir do que o contexto nos devolve, e não do que idealizámos no papel.”

(Reflexão da aula - 13/02/2025)

Um exemplo de como foi necessário reavaliar, adaptar, recuar nalguns pontos e reforçar noutros. Como Schön (1983) refere, o professor é um “praticante reflexivo”, e foi nesse vaivém entre a ação e a reflexão que o meu planeamento ganhou densidade real.

Esta experiência levou-me a deixar de ver as UD como estruturas fechadas. Passei a encará-las como matrizes vivas, que orientam, mas não determinam, que estruturam, mas não engessam. Ao longo da prática, fui aprendendo a ler os sinais da turma, o seu envolvimento, a motivação, a linguagem corporal, e a fazer ajustes pedagógicos em tempo real, sem perder o fio condutor da unidade.

A elaboração das UD tornou-se, assim, uma prática profundamente reflexiva. Não apenas na fase inicial do planeamento, mas também ao longo da sua aplicação, através da análise crítica da prática e da escuta ativa dos alunos. A reflexão pós-aula como rotina, assumiu-se aqui não como um ritual burocrático, mas como um momento de afinação profissional, onde as intenções se confrontam com a realidade, e a teoria ganha corpo no quotidiano escolar.

Planear, neste estágio, deixou de ser um exercício técnico. Tornou-se um compromisso ético e pedagógico com o direito de cada aluno a aprender. As UD foram o terreno onde experimentei a articulação entre a estrutura e a liberdade, entre o rigor e a criatividade, entre a teoria e a vida. E foi nesse espaço de tensão fértil que me fui construindo como futura professora.

4.2.3 Planeamento das Aulas – A Micropolítica do Ensino

Cada plano de aula tornou-se, para mim, um lugar de síntese entre a teoria, a intuição pedagógica e o conhecimento concreto da turma. Longe de ser um mero guião técnico, o planeamento diário revelou-se como um processo de micropolítica educativa, onde cada decisão carrega implicações didáticas, relacionais e éticas. Não bastava saber o que ensinar, era essencial saber por que ensinar determinado conteúdo, naquele momento, àqueles alunos, e de que forma seria mais justo, eficaz e significativo.

Estruturava as aulas em três momentos (início, fundamental e final), mas aprendi que o verdadeiro rigor do planeamento não está na rigidez do tempo, mas na clareza das

intenções e na abertura à improvisação fundamentada (Anexo 4). Um planeamento verdadeiramente eficaz não se mede pela rigidez da sua execução, mas pela sua capacidade de dialogar com a realidade concreta da aula, acolhendo o imprevisto como oportunidade pedagógica e não como desvio.

“Nesta aula de Dança, os alunos estavam especialmente envolvidos: conversavam, sorriam e demonstravam entusiasmo genuíno com a atividade. A atmosfera era de alegria partilhada e foco coletivo. Perante esse clima, decidi introduzir espontaneamente uma nova proposta, uma dança tradicional que não estava prevista no plano. A resposta foi imediata: curiosidade, empenho e participação ativa. Provavelmente, se o ambiente não estivesse tão favorável, não teria feito essa proposta. Este episódio ensinou-me que planear também é saber escutar o grupo e agir a partir do que o momento nos dá.”

(Reflexão da aula - 23/01/2025)

Este episódio foi emblemático para mim. Fez-me compreender que a eficácia do plano de aula não se mede pela rigidez da sua execução, mas pela sua capacidade de dialogar com a realidade vivida, com os sinais subtis que os alunos nos devolvem, quer através do corpo, quer através da atitude. O planeamento ganhou, assim, uma nova densidade: deixou de ser apenas preditivo e tornou-se também interpretativo.

Compreendi que a qualidade de um plano não reside no seu cumprimento literal, mas na sua abertura à realidade vivida e à inteligência relacional do professor. A flexibilidade consciente, fundamentada e intencional, não compromete a qualidade do ensino, pelo contrário, torna-o mais autêntico, mais justo e mais adequado às condições de aprendizagem de cada momento, como um meio ao serviço da aprendizagem efetiva dos alunos.

A elaboração do plano obrigava-me a tomar decisões claras e fundamentadas: o que ensinar, porquê, como? A articulação entre objetivos, tarefas, critérios de êxito, foi ganhando consistência à medida que compreendia que nada no plano pode ser deixado ao acaso. Como refere Shulman (1987), o conhecimento pedagógico do conteúdo implica mais do que saber o que ensinar: exige saber como tornar esse conteúdo acessível, compreensível e significativo para os alunos, com os seus ritmos, histórias e diferenças.

Ao planear, iniciava sempre pela definição clara dos objetivos específicos da aula, contemplando os três domínios de aprendizagem: motor, cognitivo e socioafetivo. Esta

definição não era feita de forma isolada, mas articulada com a competência global da UD, a sequência de conteúdos previamente delineada e, sobretudo, com a realidade concreta dos alunos, as suas capacidades, ritmos e necessidades. Esta atenção aos diferentes níveis de desenvolvimento permitiu-me construir um planeamento justo, intencional e verdadeiramente promotor de aprendizagem com equidade.

Mesmo os aspetos aparentemente mais simples do plano, como a indicação dos materiais necessários, revelaram-se cruciais. A preparação cuidada desses recursos, pensada com antecedência, não só facilitou a gestão eficiente do tempo de aula, como evitou perdas de ritmo pedagógico associadas à necessidade de improvisar ou procurar materiais em pleno contexto de ensino. Este pormenor, muitas vezes subvalorizado, tornou-se para mim uma estratégia de profissionalismo e respeito pelo tempo de prática dos alunos, assegurando condições logísticas para que a aula decorresse com fluidez e intenção.

Planear cada aula foi, ao longo do estágio, um exercício contínuo de responsabilidade ética e profissionalismo, que implicou antecipar possibilidades, prever dificuldades e criar condições reais para que todos os alunos pudessem aprender com sentido. Através desta prática consciente e fundamentada, compreendi que ensinar não é aplicar um plano, é dar-lhe vida no terreno complexo da relação pedagógica, adaptando-o com lucidez, escuta e propósito. E foi nessa capacidade de tornar o planeado verdadeiramente habitável, flexível e justo, que se foi consolidando em mim uma visão mais madura, exigente e humanista do que significa ser professor de EF.

4.2.4 Planeamento Colaborativo – O planeamento como espaço de coaprendizagem

O EP revelou-se, desde cedo, como um espaço de confronto fecundo entre autonomia e colaboração, entre a construção da autoria docente e a abertura à escuta profissional e qualificada do outro. Se durante a formação inicial fui habituada a conceber o planeamento como uma tarefa individual, centrada na minha capacidade de organização e antecipação, a prática demonstrou-me que ensinar é um ato profundamente relacional, e que planear, também o é.

A articulação e colaboração com o PC assumiu, nesse sentido, um papel estrutural em todo o processo. Embora redigisse formalmente os planos de forma individual, o planeamento nunca constituiu um exercício isolado: desde o início, assumiu-se como uma prática de supervisão colaborativa, ancorada no diálogo, na análise crítica e na partilha de

experiências. A presença, disponibilidade e olhar atento do PC foram fundamentais para me ajudar a transitar da teoria à prática, oferecendo sugestões, progressões eficazes e adaptações necessárias face às exigências reais da turma.

Essa coaprendizagem revelou-se especialmente importante e marcante no domínio da Ginástica, onde, apesar de um planeamento cuidadosamente elaborado com base nos manuais e referências formais, confrontei-me com dificuldades práticas na execução de determinadas tarefas.

“Reconheço que há aspetos práticos, como certas progressões e exercícios, que não estão presentes nos manuais ou recursos mais formais, e que, por vezes, não consigo adaptar ou aplicar da melhor forma. Nesse sentido, o apoio e a partilha do professor cooperante, fruto da sua vasta experiência, foram fundamentais para me ajudar a encontrar soluções mais eficazes e ajustadas à realidade das aulas.”

(Reflexão da aula - 27/02/2025)

Este episódio não foi excecional, mas sim representativo de uma lógica de trabalho em que a experiência do outro foi reconhecida como um recurso formativo, e não como uma ameaça à autonomia. Ao invés de apresentar os planos como “produtos acabados”, comecei a concebê-los como propostas de intervenção, abertas à revisão e ao aperfeiçoamento conjunto. Esta mudança exigiu de mim não só humildade profissional, mas também maturidade ética: a de expor ideias ainda em construção ao escrutínio de quem já percorreu o caminho.

Esta experiência transformou de forma profunda a minha visão do planeamento. Deixou de ser apenas uma ferramenta de organização didática e passou a ser um lugar de reflexão partilhada, de coaprendizagem entre pares e de compromisso com a qualidade educativa. A escuta ativa, o confronto argumentativo e negociação fundamentada tornaram-se parte integrante do meu agir docente, pois, como defende Freire (1996), é no diálogo, e não na imposição, que se constrói o conhecimento. E, tal como defende Nóvoa (2009), só se aprende verdadeiramente com e entre professores, em comunidades de prática que desafiem, questionem e apoiem o crescimento profissional.

Levo comigo esta aprendizagem essencial: planear em colaboração não fragiliza a autonomia, eleva-a. Porque só com abertura, partilha e espírito crítico é possível desenhar práticas pedagógicas que sejam realmente significativas, éticas e transformadoras.

4.3 Realização da Intervenção – A prática como território ético, incerto e formativo

Tal como fui evidenciando nos pontos anteriores, a intervenção pedagógica assumiu-se como o momento de maior densidade formativa de todo o estágio. Foi no terreno real das aulas, com os seus ritmos imprevisíveis, as suas tensões e possibilidades, que a minha identidade profissional começou verdadeiramente a ganhar forma: mais consciente, mais situada e, sobretudo, mais humilde. Aquilo que até então era estruturado no papel revelou-se, na prática, como um processo dinâmico, exigente e nem sempre linear, onde a intenção e a ação raramente se alinharam de forma automática (Schön, 1983).

Compreendi, de forma muito concreta, que ensinar não se reduz à aplicação de planos bem concebidos. Envolve uma escuta atenta, sensível e situada, capaz de ler o contexto com o corpo inteiro, com os olhos, com os gestos e com o silêncio. Trata-se de uma prática reflexiva em tempo real, onde cada decisão pedagógica nasce da interpretação contínua de sinais subtis, muitas vezes imprevistos. Como sugere Schön (1983), é na “reflexão-na-ação” que o professor se torna verdadeiramente profissional: quando decide, improvisa, reformula e age com intencionalidade e sentido.

Com o desenrolar da intervenção, fui sentindo um progresso subtil, mas decisivo. No início, escapavam-me muitos aspetos relevantes, fosse um sinal de desatenção, um conflito latente ou uma oportunidade pedagógica que não soube aproveitar. O PC via frequentemente o que a mim me passava despercebido. No entanto, com o tempo, essa distância foi diminuindo. Aquilo que antes me era invisível passou a fazer parte do meu campo de atenção. Recordo com particular nitidez o momento em que percebi que conseguia estar atenta a (quase) tudo: aos que estavam diretamente envolvidos na tarefa, aos que, mesmo ao longe, se dispersavam com uma bola, um riso mais alto, um sussurro fora de tempo. Uma simples chamada de atenção, muitas vezes até não verbal, era suficiente para que os alunos percebessem que eu estava presente. Sentiam-se acompanhados e eu, sentia-me inteira naquela presença. Essa vigilância pedagógica não era vigilância punitiva, mas atenção cuidada, disponibilidade plena.

“Sinto que estou cada vez mais presente na aula, mesmo nos momentos em que não estou a falar ou a intervir diretamente. Já consigo perceber pequenas alterações no ambiente,

movimentos que indiciam dispersão ou conflito, e agir a tempo. Estou mais atenta, mas também mais tranquila. Já não é um esforço, faz parte de mim.”

(Reflexão da aula - 20/03/2025)

Este avanço não foi automático. Foi o resultado de um processo contínuo de supervisão, diálogo e autorreflexão. As reuniões com o PC e o colega do NE tornaram-se espaços preciosos de aprendizagem. A supervisão revelou-se, assim, muito mais do que um momento de correção técnica: foi um espaço ético de coaprendizagem, onde se partilhavam dúvidas, se questionavam decisões e se ampliavam perspetivas. Como nos lembra Alarcão (1996), supervisionar é ajudar o outro a pensar melhor, não é julgar, é acompanhar no crescimento. E foi precisamente nesse acompanhamento que cresci.

A postura que adotei em aula, assertiva, mas próxima; rigorosa, mas disponível para brincar, não foi uma estratégia deliberada. Era, antes, uma expressão autêntica da minha forma de estar, talvez influenciada pela minha experiência prévia no 1.º ciclo. Mas o mais interessante foi constatar que essa forma de estar funcionou. Criou um clima positivo, onde a autoridade se construía na base do respeito mútuo e da consistência, não na imposição.

Claro que nem tudo foi fluído ou fácil. Houve momentos de dúvida, de hesitação e de angústia. Perguntei-me várias vezes se estaria a fazer o mais justo, o mais adequado, o mais pedagógico. Mas essas dúvidas não foram paralisantes, foram, antes, motores de responsabilização. Que não são sinais de fraqueza, são marcas de compromisso ético com a profissão. Questionar-me tornou-se um exercício constante, um sinal de compromisso ético com a profissão (Perrenoud, 2000).

Ao olhar para trás, reconheço os avanços e os impasses. Reconheço também que cresci muito, não apenas na competência técnica, mas na qualidade da presença, na escuta ativa, na consciência pedagógica. A intervenção foi, para mim, um território de formação integral: técnico, sim, mas também relacional, ético e profundamente humano.

No decurso da intervenção, houve momentos particularmente significativos. Recordo um episódio particularmente marcante que ocorreu numa aula de Atletismo. Ao iniciar o aquecimento, percebi que os alunos estavam visivelmente apáticos, desmotivados, emocionalmente esgotados. Executavam mecanicamente, sem energia nem presença. Naquele instante, compreendi que insistir no plano previsto, não só seria ineficaz, como

perpetuaria o clima de desmotivação. Assumi, então, uma postura mais enérgica. Suspendi temporariamente a estrutura planeada e propus uma atividade lúdica, com forte componente de estímulo e interação, para reativar a energia da turma. A resposta foi imediata: o ambiente transformou-se, a participação intensificou-se e a aula ganhou nova vida.

“Senti-me verdadeiramente autónoma enquanto professora. Não porque cumpri o plano, mas porque tive a coragem de o suspender e agir em função do que a turma precisava naquele momento.”

(Reflexão da aula - 29/04/2025)

Este tipo de decisão, aparentemente simples, revelou-se uma das lições mais importantes da prática pedagógica: a qualidade da intervenção não reside na fidelidade ao plano, mas na capacidade de ler o contexto, interpretar os sinais e intervir com intencionalidade ética. Muitas destas decisões são invisíveis para quem observa de fora, mas representam, para quem ensina, atos de responsabilidade profissional profunda.

“O recurso ao ensino de pares (colocar três alunos com execução correta a servir de exemplo visual) revelou-se altamente eficaz, tanto para os observadores, que conseguiram identificar o erro, como para os alunos-modelo, que se sentiram valorizados e reconhecidos perante o grupo.”

(Reflexão da aula - 29/04/2025)

Esta decisão metodológica, ainda que simples na aparência, teve um impacto muito além do plano técnico. Foi, também, um gesto simbólico: escolher quem é visível, quem é escutado, quem é reconhecido, é uma forma concreta de construir uma escola mais justa, uma escola onde todos têm lugar e todos contam.

Ao olhar para trás, reconheço os avanços, os tropeços e, sobretudo, o crescimento. Cresci na competência, sim, mas também na presença, na atenção, na escuta e no compromisso. A intervenção foi, para mim, um verdadeiro território de formação integral: técnico, ético e profundamente humano.

4.3.1 Escolhas Metodológicas

A metodologia que se adota no ensino da EF não é, de forma alguma, uma decisão neutra. Cada opção pedagógica encerra uma visão sobre o aluno, o ensino, a aprendizagem e o

papel da escola. Ao longo do EP, fui tomando consciência de que a metodologia é, antes de tudo, um espaço de expressão de valores. Escolher como ensinar é, no fundo, escolher que tipo de relações queremos estabelecer com os alunos e que experiências pretendemos que vivam.

Esta consciência metodológica foi-se consolidando através da experiência, mas também do confronto crítico com os referenciais teóricos que orientam a formação. Como referem Mesquita, Farias, Coutinho, Queirós e Silva (2021), o professor não é um mero aplicador de modelos: é um decisor pedagógico, cuja ação deve ser fundamentada, intencional e sensível ao contexto. Esta ideia acompanha-me de forma muito próxima: senti-a em cada plano de aula, em cada escolha que fiz entre tarefas mais fechadas ou mais abertas, entre momentos de intervenção direta e outros de maior autonomia dos alunos.

Com o tempo, compreendi que a metodologia não é apenas um meio para atingir um fim, é também uma dimensão ética do ensino, pois traduz uma determinada conceção de justiça, de relação e de inclusão. Nunca me reví numa abordagem tecnicista da prática, centrada na aplicação mecânica de modelos fechados. Pelo contrário, a experiência mostrou-me que uma boa aula exige mais do que rigor técnico: exige escuta ativa, capacidade de ajuste e abertura à complexidade real das turmas.

Foi com esta base que, ao longo do EP, optei por utilizar dois modelos de ensino, o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994) e o Teaching Games for Understanding (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982), cruzando-os com estilos de ensino diversificados (Mosston & Ashworth, 2002), em função da modalidade, do momento da aprendizagem e das características da turma.

No Atletismo, onde existiam manifestações de desinteresse por parte dos alunos, optei por aplicar o MED. Através da criação de equipas com identidade própria, com nome, grito de equipa e capitão da definição de papéis rotativos, e a implementação de momentos de competição formal, com tabelas de pontuação e desafios intergrupais, revelaram-se estratégias determinantes para favorecer o envolvimento genuíno dos alunos. A culminância festiva, pensada como momento de celebração coletiva, deu expressão ao percurso desenvolvido e reforçou o sentido de pertença. A aula deixou, assim, de se centrar exclusivamente na execução técnica e passou a constituir-se como um espaço de construção coletiva, emocionalmente significativo, onde o espírito competitivo se articulou com a cooperação, o compromisso e o desenvolvimento de

competências sociais. *“Apesar de terem gostado mais do que esperavam, vinham sempre reticentes. Quando implementei uma aula com o MED, com equipas, papéis e um momento culminante, tudo mudou. Criámos uma ‘festividade’ na modalidade que menos valorizavam. E isso ensinou-me muito.”*

(Reflexão da aula - 10/10/2024)

Esta transformação permitiu-me compreender que a metodologia, quando bem escolhida e adaptada, pode ser um catalisador de motivação, pertença e envolvimento. Mais do que ensinar Atletismo, ensinei relação, empenho e gosto pela participação.

No Voleibol, a opção recaiu sobre o modelo TGfU, devido à sua natureza centrada na compreensão tática e na tomada de decisão em contexto de jogo. Ao propor jogos modificados com objetivos estratégicos, os alunos foram sendo levados a pensar o jogo, a dialogar entre si e a perceber o porquê das ações técnicas, tornando-as mais intencionais.

“Percebi que estavam mais atentos ao jogo, que falavam entre si sobre opções, que se questionavam. E isso tornou a técnica mais intencional, mais necessária.”

(Reflexão da aula - 28/11/2024)

Este modelo exigiu de mim uma intervenção muito mais cirúrgica: saber quando intervir, como questionar, como reajustar os desafios propostos. Foi um trabalho exigente, mas pedagogicamente recompensador, porque percebi a emergência de aprendizagens verdadeiramente significativas.

Na unidade de Dança, privilegiei uma abordagem mais exploratória e cooperativa, promovendo a criação de sequências coreográficas em pares ou grupos. Aqui, cruzei o estilo de ensino recíproco (Mosston & Ashworth, 2002) com os princípios da Aprendizagem Cooperativa (Johnson & Johnson, 2001), fomentando a escuta, o compromisso com o grupo e a negociação de ideias.

“Dei os conteúdos, mas eles montavam as sequências. Vi partilha, escuta, tentativa-erro. A dança era construída entre eles, e isso trouxe verdade ao processo.”

(Reflexão da aula - 12/12/2024)

Estas experiências ajudaram-me a perceber que a opção metodológica não se esgota numa questão técnica. É, sobretudo, uma decisão com profundidade humana, social e simbólica. Como sublinham Mesquita et al. (2021), o conhecimento pedagógico do conteúdo exige que o professor saiba o que ensinar, mas também como, quando e a quem.

Nem todas as aulas correram como planejado. Houve constrangimentos, falhas e reformulações. Mas foi nesses momentos que mais cresci, porque compreendi que não é a fidelidade à forma que define a qualidade pedagógica, mas sim a escuta do contexto, a intencionalidade da ação e o compromisso com os alunos

Termino esta etapa com uma convicção clara: cada escolha metodológica é também uma escolha ética. Ensinar é decidir, e decidir é responsabilizar-se pelas implicações que cada opção tem na experiência dos alunos. E é nesse compromisso com a qualidade, a escuta e a inclusão que encontro o sentido pleno de ser professora.

4.4 Avaliação das Aprendizagens – Um gesto ético de reconhecimento, regulação e justiça educativa

Ao longo do EP, a avaliação revelou-se como uma das dimensões mais exigentes e formativamente marcantes da prática docente. Longe de se restringir à verificação de desempenho, percebi que avaliar é um gesto ético e pedagógico profundo, que exige muito mais do que rigor técnico: exige discernimento, coerência, empatia e, acima de tudo, compromisso com o desenvolvimento integral de cada aluno.

Esta tomada de consciência levou-me a encarar a avaliação como uma prática de reconhecimento e não de rotulagem, de regulação contínua e de julgamento final. Como defendem Black e Wiliam (2009), Fernandes (2007) e Perrenoud (1998), a avaliação deve ser uma aliada da aprendizagem, promovendo a autorregulação, o envolvimento e a motivação. Foi a partir desta perspetiva que procurei articular três dimensões fundamentais do processo avaliativo: a avaliação diagnóstica (AD), a avaliação formativa (AF) e contínua e a avaliação sumativa (AS).

4.4.1 AD – Diagnosticar para ensinar com sentido

A AD constituiu o primeiro passo efetivo da minha intervenção pedagógica. Longe de ser uma formalidade de início de ano, assumi-a como um processo fundamental para compreender o ponto de partida dos alunos, os seus níveis de desempenho, mas também os seus medos, resistências e experiências prévias. Como refere Fernandes (2007), diagnosticar é reconhecer a diversidade e planear a partir dela. Por sugestão do PC e

atendendo às exigências logísticas da gestão dos espaços letivos, foi decidido que a AD abrangeria, de forma condensada e sistemática, todas as modalidades previstas no PA para o ano letivo em causa, sendo realizada logo nas primeiras aulas do período.

A minha intervenção neste processo assentou na conceção e aplicação de grelhas de AD (Anexo 6), cuidadosamente construídas com base em critérios técnicos e pedagógicos que considerei pertinentes para identificar o nível real de desempenho da turma em cada uma das modalidades, bem como possíveis fragilidades ou necessidades específicas. Esta etapa exigiu de mim uma análise cuidada e fundamentada sobre o que observar, como registar e com que finalidade, sempre orientada para a construção de um ensino mais eficaz e inclusivo (Fernandes, 2007; Perrenoud, 1998).

Contudo, rapidamente compreendi que os dados que emergiam dessas grelhas iam muito além da dimensão técnico-motora. Durante a execução das tarefas propostas, surgiram espontaneamente comentários e expressões dos alunos que evidenciavam medos, inseguranças e desconhecimento prévio, elementos essenciais para a interpretação das suas ações. Um exemplo paradigmático foi o caso de um aluno que manifestou fobia relativamente aos rolamentos devido a um episódio anterior envolvendo o pescoço. Sem um diagnóstico atento e empático, seria fácil interpretar a sua resistência como falta de interesse ou desmotivação. No entanto, esse momento revelou-se como um sinal claro da necessidade de respeitar a individualidade, de escutar antes de rotular, e de compreender o comportamento como expressão de vivências e não como mero resultado técnico (Brookhart, 2019).

Estas manifestações espontâneas e informais, integradas nas tarefas avaliativas formais, revelaram que avaliar é também escutar, interpretar e atribuir sentido ao que não está necessariamente inscrito na grelha. Este reconhecimento obrigou-me a reequacionar o modo como entendia a AD: mais do que uma recolha inicial de dados para aferição de níveis, trata-se de um gesto pedagógico de acolhimento e de escuta, com implicações diretas no planeamento e na forma como o professor olha para o potencial de cada aluno (Black & Wiliam, 2009).

Na prática, e para evitar a monotonia que poderia resultar da aplicação consecutiva de avaliações técnicas em aulas inteiras exclusivamente dedicadas à AD, optei, em articulação com o PC, por integrar de forma estratégica as tarefas diagnósticas nas primeiras aulas da UD que estávamos a lecionar, dedicada à Aptidão Física. Esta

abordagem permitiu-me conjugar dois objetivos fundamentais: dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem da unidade em curso e, simultaneamente, recolher dados diagnósticos relevantes sobre outras modalidades previstas no PA.

Em cada uma destas aulas, incluía uma ou duas tarefas diagnósticas complementares, cuidadosamente selecionadas e sequenciadas, de modo a não comprometer a fluidez da aula nem a motivação dos alunos. Esta estratégia revelou-se especialmente eficaz, pois possibilitou avaliar sem “interromper” o ensino, mantendo o caráter formativo e pedagógico da proposta. Foi uma forma de dar sentido à avaliação, conferindo-lhe um lugar natural na prática pedagógica, e não um momento isolado ou artificial.

A AD, tal como a experienciei, cumpriu três grandes finalidades:

- Identificar o nível dos alunos nas diferentes modalidades, de forma objetiva, mas contextualizada;
- Detetar fragilidades, receios ou barreiras emocionais à aprendizagem, muitas vezes invisíveis numa abordagem exclusivamente técnica;
- Informar o planeamento pedagógico, ajustando os conteúdos, as estratégias e o grau de complexidade das tarefas, numa lógica de diferenciação pedagógica intencional (Tomlinson, 2017).

Este momento reforçou a importância de olhar para além do gesto motor. O diagnóstico não se resume ao que se observa com os olhos do técnico, mas ao que se compreende com a escuta. Avaliar, neste sentido, é também acolher, interpretar e respeitar.

4.4.2 AF – Aprender a partir da avaliação

A AF constituiu uma dimensão transversal, contínua e pedagogicamente enriquecedora da minha prática letiva. Longe de ser um mero complemento à avaliação sumativa (AS), foi pensada e concretizada como um instrumento pedagógico de acompanhamento intencional da aprendizagem, articulando-se com uma conceção formativa do ensino, tal como preconizado por autores como Fernandes (2007), Black e Wiliam (2009) ou Sadler (1989).

Durante o estágio, procurei que cada aula fosse também um espaço de avaliação, não no sentido tradicional de aferição, mas como um instrumento de regulação: avaliar para

ensinar melhor, avaliar para aprender com maior profundidade. Esta avaliação assumiu um caráter contínuo e integrado no processo didático, permitindo acompanhar de forma próxima e sensível o percurso dos alunos.

Foram diversas as estratégias desenvolvidas:

- Momentos de autoavaliação estruturada e autorreflexão oral no final de cada aula. Após as práticas, era solicitado aos alunos que expressassem, de forma consciente e fundamentada, como percecionavam o seu desempenho: o que consideravam ter conseguido, o que identificavam como pontos a melhorar e qual a sua autoavaliação quantitativa (Anexo 5). Eu registava todos estes dados sistematicamente. Apesar de não verbalizar a minha própria avaliação numérica, esta era registada logo de seguida, de forma rigorosa, o que me permitiu acompanhar a evolução individual e ajustar, sempre que necessário, o processo de ensino-aprendizagem. Estes momentos revelaram-se altamente significativos, ao promoverem a metacognição, a autorregulação e o sentido de responsabilidade sobre a própria progressão (Fernandes, 2007).
- Observação contínua com registo escrito pós-aula. Após cada sessão, elaborava uma reflexão escrita sistemática sobre a aula, na qual incluía comentários específicos sobre o desempenho dos alunos, reações às tarefas propostas, desafios observados e pontos críticos a ajustar. Este exercício de escrita reflexiva, sustentado em evidência recolhida em contexto real, permitiu-me acompanhar de forma intencional a evolução da turma e de cada aluno, além de informar decisões pedagógicas para as aulas seguintes. Esta prática refletiva e analítica encontra eco na proposta de Zeichner e Liston (1996), que destaca a importância da reflexão crítica como instrumento de desenvolvimento profissional e pedagógico.
- Feedback descritivo, verbal e imediato, centrado nos critérios de sucesso definidos previamente. A cada tarefa ou desafio motor, procurava fornecer devoluções claras, específicas e construtivas, com foco no processo e não apenas no produto. Este tipo de feedback não se limitava à correção, mas visava estimular o pensamento crítico dos alunos sobre a sua ação e promover o seu envolvimento cognitivo, emocional e motor.

- Utilização do espelho e do vídeo como ferramentas de consciencialização técnica e expressiva, particularmente nas aulas de Dança. Sempre com o consentimento dos alunos, foram gravadas sequências de movimento que, posteriormente, eram revistas e analisadas coletivamente ou individualmente. Esta estratégia potenciou uma apropriação crítica da performance: os alunos passaram a reconhecer incongruências entre a intenção expressiva e a execução real, e, de forma autónoma, sugeriam estratégias de melhoria. A mudança discursiva foi notória: deixaram de perguntar “*estava certo?*” para afirmar “*sei onde posso melhorar*”. Tal como sublinha Sadler (1989), é esta perceção clara da discrepância entre o desempenho atual e o desempenho desejado que confere à AF o seu verdadeiro poder transformador.

As aulas de Dança, em particular, tornaram-se exemplares do potencial formativo da avaliação. A conjugação de espelhos, vídeo, feedback verbal e autoavaliação refletida gerou um ambiente de aprendizagem profundamente envolvente, onde o erro deixou de ser um sinal de fracasso para se tornar um ponto de partida para o desenvolvimento. A avaliação, neste contexto, assumia uma dimensão ética e relacional, onde a escuta, o cuidado e a exigência se articulavam numa prática coerente e respeitadora da diversidade dos ritmos e percursos.

Esta evolução no discurso dos alunos foi uma das maiores conquistas pedagógicas. A AF revelou-se não apenas eficaz, mas humanizadora. Como afirma Fernandes (2007), avaliar é comprometer-se com a aprendizagem de todos e não apenas com a classificação de alguns. A AF, quando coerentemente aplicada, não apenas melhora o ensino, mas humaniza-o, devolvendo à escola a sua função principal: permitir a todos aprender com dignidade, significado e esperança.

4.4.5 AS – A certificação como ato pedagógico e ético

A AS, enquanto momento de síntese e certificação formal das aprendizagens, exigiu de mim uma leitura atenta e ponderada do percurso de cada aluno.

A construção da AS assentou numa grelha analítica clara, objetiva e previamente partilhada com os alunos, alinhada com os critérios definidos pelo grupo disciplinar, mas ajustada às características reais da turma e às especificidades de cada UD. Este princípio

de transparência e previsibilidade, defendido por Fernandes (2007), visava garantir a justiça formal do processo. Todos sabiam com antecedência quais os critérios, os descritores e os níveis de desempenho esperados.

Seguindo Perrenoud (1998), a justiça educativa não se alcança tratando todos de forma igual, mas sim reconhecendo e respeitando as diferenças. Este princípio levou-me a considerar, de forma intencional, os diversos fatores que influenciam o percurso de aprendizagem: os pontos de partida, o esforço demonstrado, as dificuldades superadas e o envolvimento no processo.

Para além dos critérios observáveis, aprendi a valorizar dimensões subtis da aprendizagem que muitas vezes passam despercebidas: o esforço persistente, a melhoria atitudinal, a solidariedade demonstrada em tarefas cooperativas ou o simples facto de um aluno deixar de evitar a aula e passar a envolver-se com entusiasmo. Estas expressões, ainda que difíceis de quantificar, representam conquistas educativas profundas e merecem ser tidas em conta na certificação.

Recordo particularmente um caso que me marcou profundamente: um aluno que, no início da unidade de Ginástica, revelava um medo paralisante em relação aos rolamentos. Já os tinha experimentado anteriormente, mas essas vivências tinham sido negativas, gerando-lhe um forte desconforto físico e emocional, associado a experiências de insegurança e falta de confiança. Com tempo, apoio, escuta ativa e progressões pedagógicas adequadas, este aluno percorreu um caminho de superação genuíno: envolveu-se, persistiu e, no final, executou os elementos que antes julgava inatingíveis. A sua nota final foi positiva, não apenas pela execução técnica atingida, mas pelo valor educativo e humano do seu percurso. Como registei na reflexão após a aula: *“A justiça não está na grelha, mas sim na leitura sensível do percurso.”*

(Reflexão da aula - 25/03/2025)

A AS tornou-se, assim, mais do que um registo final: foi uma leitura pedagógica do caminho percorrido. Um exercício de discernimento profissional, onde cada nota atribuída representava uma decisão ética sobre o que valorizamos e reconhecemos na aprendizagem. Como sublinha Hadji (2001), avaliar é também decidir que escola queremos construir, uma escola que certifica apenas resultados ou uma escola que reconhece percursos, superações e humanidade.

Esta abordagem avaliativa exigiu coragem para não reduzir a complexidade das aprendizagens a uma mera classificação, mas também humildade para assumir limites e incertezas. Nenhuma classificação pode captar totalmente a riqueza de um processo de desenvolvimento pessoal e educativo. E, no entanto, cabe-nos o dever de procurar, com justiça e responsabilidade, que cada nota espelhe com a maior fidelidade possível o percurso vivido por cada aluno.

Compreendi que a AS não deve ser um momento isolado, mas o culminar de um processo de acompanhamento contínuo, onde cada dimensão, técnica, atitudinal, relacional, é valorizada com intencionalidade. Só assim a avaliação se torna verdadeiramente educativa.

4.5 Reflexão Final – Entre o rigor técnico e a sensibilidade pedagógica

Concluir esta etapa do enquadramento operacional permite-me reconhecer o quão exigente e formativa foi a articulação entre conceção, planeamento e avaliação. Não foi um processo linear, nem isento de dúvidas ou dificuldades, mas foi, acima de tudo, um espaço de aprendizagem genuína e progressiva.

Com o tempo, percebi que planear vai muito além da estruturação de conteúdos ou da previsão de tarefas. Planear é, sobretudo, intencionar o que se quer que os alunos aprendam, com clareza, mas também com flexibilidade para acolher o imprevisto. A escuta ativa do PC e dos próprios alunos obrigou-me, por vezes, a repensar caminhos previamente definidos. Essa maleabilidade, longe de fragilizar o planeamento, tornou-o mais significativo e responsivo.

A avaliação, por seu lado, confrontou-me com dilemas constantes. A tensão entre a necessidade de objetividade e a singularidade dos percursos foi um dos maiores desafios. A leitura sensível do progresso, para além da técnica, foi, muitas vezes, o que me guiou. Como defende Fernandes (2007), a avaliação deve ser também um ato ético e relacional, orientado para a valorização do potencial de cada aluno e não apenas para a certificação do desempenho.

Houve dificuldades, como é natural, a gestão do tempo, a necessidade de responder com eficácia e sensibilidade a alunos muito distintos. Mas também houve conquistas subtis: aquele olhar que brilha depois de um progresso técnico, aquele aluno que, ao fim de várias tentativas, finalmente se expressa corporalmente com confiança, a turma que aprende a

escutar-se e a avaliar-se com honestidade. Esses momentos não constam de grelhas, mas são, talvez, os mais pedagógicos de todos.

Nesta fase, reconheço humildemente que ainda há muito a aprender. Mas também reconheço, com verdade, que este percurso foi percorrido com seriedade, estudo, ética e entrega. A articulação entre a teoria e a prática foi, para mim, mais do que um exercício académico: foi o processo real de me tornar professora.

Tal como defende Alarcão (1996), ensinar implica um compromisso com a esperança, uma esperança que se manifesta nas escolhas que fazemos ao planear, avaliar e reajustar, não com base em ideais abstratos, mas guiados pelo possível, pelo justo e pelo transformador. A docência, fui descobrindo, não é um lugar de certezas absolutas, mas um exercício contínuo de questionamento, escuta e reconstrução crítica. Levo comigo a consciência de que planear com intencionalidade, avaliar com humanidade e agir com ética são os três pilares do ensino que pretendo continuar a construir.

5. Envolvimento na Comunidade Escolar

O envolvimento na comunidade escolar constitui uma dimensão essencial da função docente, indo para além da lecionação e estendendo-se à participação ativa nas diversas estruturas e iniciativas que dão vida à escola. Neste sentido, espera-se que o professor assuma um papel integrado e colaborativo, contribuindo para o desenvolvimento global dos alunos, da escola e da própria comunidade educativa (Nóvoa, 1992).

Segundo o mesmo autor, a construção da identidade profissional do professor acontece tanto dentro como fora da sala de aula, sendo fortemente influenciada pela sua inserção nos múltiplos contextos de vivência educativa. A participação em projetos escolares, atividades extracurriculares, órgãos pedagógicos e estruturas de apoio ao aluno, como a Direção de Turma ou o Desporto Escolar, constitui um espaço privilegiado de desenvolvimento profissional, relacional e institucional.

Durante o período de estágio, reconheço que o meu envolvimento em algumas dessas estruturas foi limitado. A minha atividade profissional paralela, no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), implicou uma gestão apertada do tempo disponível, condicionando a minha participação regular em estruturas como o Desporto Escolar ou o

acompanhamento de Direção de Turma. Esta realidade revelou-se um dos principais constrangimentos do estágio, obrigando-me a refletir sobre os desafios da conciliação entre diferentes contextos profissionais e a importância de um compromisso mais alargado com a vida da escola.

Apesar desta limitação, ao longo do EP, tive a oportunidade de integrar diversas iniciativas da escola, que se revelaram fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional.

Participei na organização do corta-mato escolar, intervindo na delimitação do percurso e assegurando, no dia da prova, o controlo da segurança em pontos estratégicos de vigilância e apoio aos participantes. Esta atividade permitiu-me perceber, de forma muito concreta, a complexidade logística de um evento desportivo escolar, o valor da antecipação e a importância de uma coordenação eficaz entre os diferentes elementos da comunidade.

Ainda mais exigente foi a minha participação numa Prova de Orientação, uma atividade de grande escala que implicou contactos com entidades públicas, múltiplos pedidos de autorização, preparação cuidada do terreno e acompanhamento próximo dos alunos. Esta experiência desafiou-me a assumir responsabilidades acrescidas e fez-me reconhecer o valor do planeamento detalhado e da articulação institucional.

Numa iniciativa de cariz mais autónomo, idealizei, propus e organizei a realização de uma aula aberta de jiu-jitsu, com a colaboração de um mestre da modalidade, proporcionando à minha turma uma experiência com uma modalidade menos convencional. Este momento, fruto de uma pesquisa sobre modalidades desportivas nas imediações da escola e da articulação direta com a Direção, revelou-se particularmente marcante. Para além do enriquecimento da experiência motora dos alunos, reforçou em mim a noção de que ser professor é também procurar, propor e criar oportunidades educativas com sentido.

Paralelamente às atividades desenvolvidas, destaco o papel dos vínculos humanos e institucionais que fui construindo com os diferentes membros da comunidade educativa. Com os assistentes operacionais, estabeleci uma relação próxima e genuinamente afetuosa, sempre disponíveis, com palavras de cuidado, incentivo ou até conforto, especialmente em momentos mais exigentes do estágio, como as observações da

professora orientadora. Estes gestos, simples, mas profundamente significativos, ensinaram-me sobre o valor do apoio mútuo e da presença empática na vida escolar.

Com os docentes da escola, estabeleci relações de proximidade e respeito mútuo. As conversas informais nos corredores ou entre pavilhões foram oportunidades valiosas para aprender, esclarecer dúvidas, partilhar inquietações e sentir-me parte de um coletivo profissional. Este ambiente de abertura e entreajuda reforçou a minha perceção de que a docência se constrói também na informalidade dos corredores, no olhar atento do outro, na partilha do quotidiano pedagógico.

Por fim, a relação construída com os alunos revelou-se especialmente significativa e ultrapassou, em muitos momentos, os contornos formais da sala de aula. As conversas nos corredores, os reencontros fortuitos fora do espaço escolar e os desabaços partilhados espontaneamente foram sinais de uma ligação que se foi fortalecendo com o tempo, assente na escuta atenta, na presença disponível e no respeito mútuo. Estas vivências ensinaram-me que a verdadeira autoridade pedagógica não se impõe, conquista-se, passo a passo, através da coerência, da empatia e da forma autêntica como nos damos a conhecer, não apenas como docentes, mas como pessoas inteiras e presentes.

Embora a minha participação formal em estruturas escolares tenha sido condicionada, o meu envolvimento com a vida da escola foi vivido com intencionalidade, compromisso e abertura. Cada experiência, institucional, relacional ou pedagógica, foi uma oportunidade para consolidar a minha identidade profissional, e para compreender que ensinar é também construir comunidade, cuidar de vínculos e cultivar presença.

6. Investigação em contexto docente

Dançar para Conectar: A Dança como catalisador da Interação Social, Cooperação e Coesão nas aulas de Educação Física

Resumo

A presente investigação teve como objetivo compreender de que modo a dança, enquanto conteúdo curricular, pode funcionar como catalisador da interação social, da cooperação e da coesão entre alunos do ensino secundário. A intervenção foi realizada numa turma do 12º ano numa escola pública do distrito do Porto, composta por 18 alunos, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos, dos quais nove do sexo feminino e nove do sexo masculino. A unidade didática desenvolveu-se ao longo de 12 aulas de dança, lecionadas durante o segundo período letivo. Adotou-se uma abordagem qualitativa e interpretativa, apoiada em entrevistas semiestruturadas aos alunos, observação participante durante as aulas e registos reflexivos da professora responsável por lecionar as aulas de Educação Física. Os dados foram analisados com recurso à análise temática, procurando identificar categorias emergentes a partir dos discursos, comportamentos e experiências observados ao longo da intervenção. Verificou-se que a prática da dança constituiu mais do que uma atividade de movimento corporal, configurando-se como um espaço propício à aproximação interpessoal, à comunicação não verbal e à construção de significados partilhados. Apesar de uma receção inicial marcada por resistências, associadas a constrangimentos sociais e estereótipos de género, os alunos demonstraram um envolvimento crescente com a proposta pedagógica. A introdução da dança tradicional portuguesa assumiu um papel facilitador, ao promover a ligação entre identidade cultural e dinâmica de grupo. As tarefas coreográficas fomentaram competências como a escuta ativa, a entreajuda e a confiança entre pares, ainda que os efeitos observados tenham sido predominantemente circunscritos ao contexto das aulas. Os dados obtidos indicam que a dança, enquanto conteúdo da Educação Física, possui um elevado potencial educativo, contribuindo para o desenvolvimento de vínculos relacionais, o reforço do sentimento de pertença e a promoção de práticas inclusivas. Neste sentido, a dança revela-se não apenas como uma forma de expressão artística, mas como um recurso pedagógico eficaz na formação integral dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; DANÇA; INTERAÇÃO SOCIAL; COOPERAÇÃO; INCLUSÃO.

Abstract

The present study aimed to understand how dance, as a curricular content, can function as a catalyst for social interaction, cooperation, and cohesion among secondary school students. The intervention was carried out in a 12th-grade class at a public school in the Metropolitan Area of Porto, composed of 18 students, aged between 17 and 19, including 9 female and 9 male students. The didactic unit took place over 12 dance lessons, taught during the second academic term. A qualitative and interpretative approach was adopted, supported by semi-structured interviews with students, participant observation during classes, and reflective records by the teacher responsible for teaching Physical Education. The data were subsequently analyzed using thematic analysis, aiming to identify emerging categories from the discourses, behaviors, and experiences observed throughout the intervention. It was found that dance practice constituted more than a bodily movement activity, functioning as a space conducive to interpersonal connection, non-verbal communication, and the construction of shared meanings. Despite initial resistance, associated with social constraints and gender stereotypes, students gradually showed greater engagement with the pedagogical proposal. The introduction of traditional Portuguese dance played a facilitating role by promoting the connection between cultural identity and group dynamics. The choreographic tasks fostered skills such as active listening, mutual support, and peer trust, although the effects observed were mostly limited to the classroom context. The data suggest that dance, as a component of Physical Education, holds significant educational potential, contributing to the development of interpersonal bonds, strengthening the sense of belonging, and promoting inclusive practices. Within this framework, dance emerges not only as a form of artistic expression but also as an effective pedagogical tool for the holistic development of students.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; DANCE; SOCIAL INTERACTION; COOPERATION; INCLUSION.

6.1 Introdução

A EF, enquanto componente curricular obrigatória no sistema educativo português, tem vindo a afirmar-se como um domínio essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, ao articular dimensões motoras, cognitivas, emocionais e sociais (Darido & Rangel, 2005; Sherrill, 2004). Para além da promoção da aptidão física, a disciplina deve ser compreendida como um espaço privilegiado para a construção de competências pessoais e interpessoais, promovendo valores como o respeito, a cooperação e a ajuda mútua (Chelladurai, 2007; Kirk, 2010). Esta perspetiva holística da EF encontra especial expressão na inclusão de práticas pedagógicas centradas na criatividade e na expressividade, como é o caso da dança.

A dança, enquanto linguagem do corpo e forma de expressão artística, tem vindo a conquistar um espaço significativo nos currículos de EF, não apenas pelo seu valor estético, mas sobretudo pelo seu potencial educativo e social (Karkou & Sanderson, 2006). Investigadores como Koff (2000) e Schmais (1985) defendem que a dança constitui um meio facilitador da comunicação não-verbal, promovendo a empatia, o reconhecimento da alteridade e a criação de vínculos interpessoais significativos. Além disso, ao proporcionar uma vivência sensível e colaborativa do movimento, a dança permite explorar a criatividade, reforçar a autoestima e fomentar sentimentos de pertença e coesão grupal (Bond & Stinson, 2000; Bungay & Vella-Burrows, 2013).

No contexto do ensino secundário, é frequente observar-se a existência de dificuldades nas relações interpessoais entre alunos, manifestadas por barreiras à comunicação, reservas nas interações e limitações na construção de dinâmicas colaborativas. Estes sinais revelam um problema frequente nas escolas, relacionado com a dificuldade dos alunos em estabelecerem ligações interpessoais sólidas, especialmente em contextos de diversidade e mudanças sociais. A EF, enquanto disciplina que valoriza a ação partilhada e o corpo em interação, oferece um espaço privilegiado para promover a interação social, a cooperação e o sentido de pertença. Entre os seus conteúdos, a dança destaca-se pelo potencial expressivo, cultural e relacional que encerra. No entanto, apesar de reconhecido o seu valor educativo, a sua integração nas práticas letivas enfrenta, em alguns contextos, resistências por parte dos alunos, e uma valorização limitada no currículo. Neste sentido, importa refletir sobre o papel que a dança poderá ocupar enquanto dispositivo pedagógico

ao serviço do fortalecimento de relações interpessoais mais sólidas e inclusivas no ambiente escolar.

Sanderson (2008) sublinha precisamente este potencial transformador da dança no meio escolar, evidenciando o seu contributo para a inclusão social e para a valorização da diversidade cultural. A autora refere que, ao fomentar a escuta corporal, a negociação simbólica e a partilha do espaço e do tempo, a dança promove uma vivência relacional mais empática e colaborativa, sendo especialmente relevante em contextos heterogéneos. Por sua vez, Bungay e Vella-Burrows (2013), numa revisão sistemática da literatura, destacam os efeitos positivos da participação em projetos de dança no desenvolvimento da autoestima, da confiança interpessoal, da expressividade e do bem-estar emocional em jovens dos 11 aos 18 anos.

Neste enquadramento, o presente estudo tem como objetivo analisar de que forma a prática da dança, enquanto conteúdo curricular da EF, pode funcionar como catalisador de processos relacionais positivos entre alunos do ensino secundário. Procura-se, em particular, compreender o impacto da dança nas dinâmicas interpessoais dos alunos da turma, nomeadamente no que se refere à aproximação entre pares, à promoção do trabalho colaborativo e ao fortalecimento do sentimento de pertença ao grupo.

6.2 Metodologia

6.2.1 Contexto e participantes

O presente estudo assume a forma de um estudo de caso de natureza descritiva e exploratória, desenvolvido no âmbito da PES. A abordagem metodológica adotada inscreve-se num paradigma qualitativo de cariz interpretativo, centrado na compreensão dos fenómenos educativos em contextos reais e vivenciados (Stake, 1995; Vygotsky, 1978). Este enquadramento valoriza a experiência dos participantes, o diálogo e a intencionalidade pedagógica da ação.

A investigação foi desenvolvida numa escola pública localizada no norte de Portugal, caracterizada por acolher uma população discente heterogénea, refletindo diferentes origens socioculturais e perfis de aprendizagem. Este contexto representa um desafio constante à construção de ambientes educativos verdadeiramente inclusivos.

A intervenção incidiu sobre uma turma do 12.º ano do ensino secundário regular, composta por 18 alunos, dos quais 9 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos. A seleção da turma decorreu das condições reais da prática letiva da EE, sendo esta a única sob sua responsabilidade durante o período de estágio. A decisão de investigar este grupo fundamentou-se num diagnóstico inicial que evidenciou dificuldades ao nível da coesão social, interação interpessoal e colaboração entre os alunos. As dinâmicas observadas evidenciaram comportamentos de retraimento, ausência de partilha e fragmentação grupal, fatores que influenciavam negativamente o clima socio afetivo da turma.

6.2.1 Intervenção pedagógica

A intervenção decorreu ao longo de uma UD de Dança, integrada na disciplina de Educação Física, ao longo de 12 aulas, em sessões semanais de 50 e 100 minutos, durante o segundo período do ano letivo. A dança foi selecionada como estratégia pedagógica, pela sua reconhecida capacidade de promover competências sociais, tais como a empatia, a escuta ativa e a cooperação, através de uma linguagem não verbal e expressiva (Hanna 2015; Schmais, 1985). A intervenção visou, assim, potenciar a construção de relações mais cooperativas e um ambiente mais coeso e participativo.

6.2.2 Procedimentos de Recolha dos Dados

Atendendo ao objetivo de captar a complexidade das interações sociais vivenciadas pelos alunos no decurso da intervenção pedagógica, recorreu-se a uma estratégia metodológica triangulada, envolvendo técnicas complementares: observação participante, entrevistas de grupo focais e os meus registos reflexivos.

A observação participante constituiu o principal instrumento de recolha empírica, permitindo à investigadora, na qualidade de docente da turma, aceder de forma natural e situada aos fenómenos sociais e educativos em análise. Esta imersão no contexto pedagógico possibilitou a recolha de dados significativos, reveladores de manifestações espontâneas de interação, cooperação, empatia e negociação entre os alunos, fundamentais para avaliar os efeitos da dança nas dinâmicas de grupo (Bogdan & Biklen, 1998; Angrosino, 2009). As observações foram orientadas por categorias previamente

definidas, tais como envolvimento, comunicação entre pares, liderança e gestão de conflitos, mas, mantiveram abertura à emergência de novos focos analíticos, em consonância com a natureza flexível da investigação qualitativa (Patton, 2002; Stake, 1995).

Complementarmente, foi mantido um diário reflexivo, no qual foram registadas as observações e impressões após cada aula. Este instrumento revelou-se central para a autorreflexão crítica e para a reconstrução do percurso vivido, funcionando como suporte para a análise interpretativa e para a construção de significados a partir da prática pedagógica (Zeichner & Liston, 1996; Alarcão, 2001).

As entrevistas de grupo focais foram realizadas no início do terceiro período letivo, já após o término da UD de Dança, e envolveram três subgrupos de seis alunos cada. A decisão de realizar estas entrevistas num momento posterior à intervenção teve em consideração o carácter memorável das experiências vividas - marcadas por desafios físicos, proximidade interpessoal e cooperação fora da rotina habitual – bem como a possibilidade de aceder a perceções mais consolidadas, capazes de revelar impactos a médio prazo na dinâmica social da turma.

Com o objetivo de facilitar a evocação dessas experiências, foram adotadas estratégias de recontextualização e estimulação da memória, como a apresentação de excertos das reflexões, visualização de fotografias e vídeos de momentos significativos, bem como a recordação de episódios específicos vividos durante as aulas. Estas estratégias visaram mitigar eventuais limitações da memória e favorecer a emergência de narrativas ricas e partilhadas.

As entrevistas, de natureza semiestruturada, foram conduzidas com base num guião flexível, permitindo explorar de forma aprofundada temas como a cooperação, a confiança interpessoal, a gestão de conflitos e a influência da dança nas relações entre pares. Esta abordagem, amplamente reconhecida pela sua capacidade de favorecer a emergência de perspetivas múltiplas e intersubjetivas, tem sido destacada no campo da investigação qualitativa (Tracy, 2020). As entrevistas revelaram-se particularmente eficazes na promoção do diálogo entre pares, proporcionando um espaço de reflexão partilhada. As sessões decorreram num ambiente reservado e informal, foram gravadas em áudio com o consentimento informado dos participantes e transcritas integralmente, respeitando a autenticidade do discurso e a espontaneidade das interações.

A articulação entre as três fontes de informação visou assegurar a robustez e a credibilidade dos dados através da triangulação metodológica. Esta estratégia permitiu cruzar diferentes perspetivas sobre o mesmo fenómeno, reforçando a coerência interna da análise e contribuindo para uma compreensão mais densa e contextualizada dos processos de transformação social em sala de aula (Denzin & Lincoln, 2005; Flick, 2009).

Todos os procedimentos de recolha de dados foram conduzidos com rigor ético e metodológico, salvaguardando o bem-estar e os direitos dos participantes, em estrita consonância com os princípios da investigação educacional qualitativa (Guillemin & Gillam, 2004).

6.2.3 Procedimentos de Análise dos Dados

A análise dos dados recolhidos foi realizada com base nos princípios da análise temática, uma abordagem amplamente utilizada na investigação qualitativa para identificar, organizar e interpretar padrões de sentido recorrentes (Braun & Clarke, 2019). Esta metodologia mostrou-se particularmente adequada ao propósito do presente estudo, permitindo aceder às experiências subjetivas dos participantes, compreendendo as múltiplas dimensões da sua vivência durante a UD de Dança.

A estratégia analítica adotada assumiu um carácter indutivo e interpretativo, permitindo que as categorias emergissem diretamente do material empírico, sem imposição de quadros teóricos prévios (Patton, 2002; Creswell & Poth, 2018). O processo iniciou-se com a escuta atenta dos áudios das entrevistas de grupo focais, com o intuito de promover a familiarização com o conteúdo e captar nuances expressivas relevantes. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas de forma integral, respeitando a oralidade e gramaticalidade do discurso dos participantes, conforme recomenda Tesch (1990), de modo a preservar o conteúdo semântico e a autenticidade das suas vozes.

Num primeiro momento, foi realizada a familiarização com os dados, através da leitura atenta e repetida das transcrições, anotando impressões iniciais e observações preliminares. Foi realizada uma codificação aberta, através da seleção e agrupamento de segmentos de texto que refletiam aspetos centrais relacionados com os objetivos do estudo. Utilizou-se um sistema de codificação manual, o que permitiu uma análise mais próxima dos dados e das experiências relatadas pelos participantes (Gibbs, 2007).

Posteriormente, os códigos emergentes foram organizados em categorias intermédias, com base na sua afinidade semântica e conceptual. Esta etapa exigiu um processo iterativo de revisão, comparação e refinamento, procurando garantir a coerência interna das categorias e a sua validade interpretativa (Creswell & Poth, 2018). Deste processo resultaram os temas centrais que evidenciavam padrões recorrentes e significativos no discurso dos alunos: (i) percepções iniciais e evolução da atitude face à dança; (ii) impacto das atividades colaborativas na interação social; (iii) desafios e estratégias no trabalho em grupo; e (iv) contributos da dança para a construção de identidade e coesão grupal.

A análise foi complementada pelos registos reflexivos, elaborados após cada aula, o que permitiu realizar uma triangulação de fontes que reforçou a consistência e a credibilidade dos resultados (Denzin & Lincoln, 2005). Esta triangulação teve como propósito cruzar as narrativas dos participantes com as observações diretas do contexto educativo, ampliando a densidade interpretativa dos fenómenos analisados.

6.2.4 Considerações Éticas

Todos os procedimentos respeitaram os princípios éticos da investigação em educação. Os participantes e respetivos encarregados de educação foram previamente informados sobre os objetivos, procedimentos e natureza do estudo, tendo sido obtido o respetivo consentimento informado por escrito. Foi garantido o direito à participação voluntária e à desistência em qualquer momento, sem qualquer prejuízo, assim como o anonimato e a confidencialidade das informações recolhidas, assegurados através da atribuição de pseudónimos (Guillemin & Gillam, 2004; Creswell, 2014).

6.3 Resultados

6.3.1 Relação estabelecida entre teoria e prática

A presente secção visa apresentar os resultados decorrentes da análise dos dados recolhidos durante a implementação da UD de Dança, articulando-os criticamente com a fundamentação teórica previamente explorada. A estrutura segue as quatro categorias temáticas que emergiram do processo de análise: (i) percepções iniciais e evolução da atitude face à dança; (ii) impacto das atividades colaborativas na interação social; (iii)

desafios e estratégias no trabalho em grupo; e (iv) contributos da dança para a construção de identidade e coesão grupal.

O cruzamento entre os dados - provenientes das entrevistas de grupo, do diário reflexivo e da observação participante - e o enquadramento teórico adotado visa promover uma compreensão aprofundada do impacto pedagógico da intervenção. Esta triangulação não se limita à descrição dos fenómenos observados, permitindo antes uma análise crítica, situada e teoricamente fundamentada dos processos de transformação social e pedagógica vivenciados no contexto educativo (Sparkes & Smith, 2014).

(i) Perceções iniciais e evolução da atitude face à dança

A abordagem inicial à dança suscitou, em grande parte dos participantes, uma atitude de rejeição, frequentemente ancorada em estereótipos de género e na perceção de que a expressão corporal tem menor valor formativo quando comparada com modalidades desportivas mais tradicionais no currículo da EF, como o futebol ou o basquetebol. Esta resistência inicial poderá ser compreendida à luz do conceito de “*habitus corporal*” proposto por Bourdieu (1980), que sublinha a forma como determinadas disposições sociais, adquiridas de forma inconsciente, influenciam a relação dos sujeitos com as práticas corporais, reforçando desigualdades e expectativas normativas de género.

As entrevistas deram expressão concreta a esta resistência:

“Fiquei chateado quando soube que íamos ter dança porque não gosto de dançar.”

(Aluno 1 - Entrevista 3)

“Fiquei desiludido, queria era jogar futebol ou basquetebol.”

(Aluno 3 - Entrevista 3)

Estes testemunhos revelam o impacto das representações sociais sobre as preferências motoras e demonstram como a dança, à partida, pode ser percecionada como um território de desconforto ou de não-identificação, sobretudo entre os rapazes. Esta constatação reforça a necessidade de um trabalho pedagógico intencional que promova a revalorização da expressão corporal como prática educativa legítima, inclusiva e transformadora.

Com o desenrolar da UD, foi possível observar uma mudança progressiva e significativa na atitude da maioria dos alunos face à dança. A resistência inicial, marcada por constrangimento e distanciamento, deu gradualmente lugar a uma participação mais

confiante, expressiva e cooperativa. Esta transformação parece ter sido facilitada por um conjunto de estratégias pedagógicas, nomeadamente a progressividade das tarefas, a valorização do processo em detrimento do produto final e a criação de um ambiente de segurança emocional, caracterizado pela partilha e ausência de julgamento. Estes elementos revelaram-se fundamentais para fomentar a confiança, a abertura e o envolvimento dos alunos.

Também a intervenção da docente procurou responder às hesitações iniciais. Como mostram os registos de reflexão após a aula:

“Estavam pouco recetivos, com vergonha no início. Vergonha de mexer o corpo, de se libertarem. Dei uma tarefa simples, demonstrei primeiro para eles perceberem, para perderem esta vergonha e ficarem mais à vontade. Até ‘ridicularizei’ os movimentos para quebrar o gelo. Ajudou, começaram a tentar mais, a soltarem-se mais (mas ainda muito retraídos). Ia vendo e passando por cada um, eles mostravam o que já tinham, foi visível movimentos muito mecanizados, então fui sempre dando feedbacks do que realmente pretendia, ajudei, mostrei movimentos possíveis, pedi-lhes para mostrar outros e foi assim que fui conseguindo ao longo da aula que se soltassem um pouco e que atingissem o objetivo que pretendia.”

(Reflexão da aula - 11/12/2024)

Este esforço pedagógico refletiu-se de forma clara nos testemunhos recolhidos nas entrevistas, onde todos os alunos manifestaram, em graus diferentes, uma apreciação global positiva da experiência.

“Ao início parecia um bocado ridículo. Mas depois fui-me soltando. Já no fim, até curtia.”

(Aluno 2 - Entrevista 3)

Outros alunos sublinharam a surpresa face à própria mudança de atitude:

“Vinha com a ideia de que não gosto de dançar, mas ao longo das aulas fui gostando, das danças, de aprender... afinal é fixe”

(Aluno 1 - Entrevista 2)

Houve ainda quem destacasse a confirmação de um gosto já existente:

“Eu gosto de dançar e as aulas apenas vieram dar ainda mais certeza, gostei bastante”

(Aluno 5 - Entrevista 3)

Houve também quem destacou o papel do contexto coletivo na superação da sua relutância inicial:

“Não gosto de dançar, mas nas aulas senti-me seguro a fazê-lo. Tenho vergonha, mas como estávamos todos a fazer o mesmo, foi tranquilo e até gostei.”

(Aluno 4 - Entrevista 2)

Estes testemunhos evidenciam não só a eficácia da proposta pedagógica, mas também a importância do clima relacional construído na sala de aula para transformação de percepções prévias e a promoção de aprendizagens com significado, tanto a nível emocional como social e relacional.

Esta mudança pode ser compreendida à luz do referencial teórico de Vygotsky (1978), que destaca o papel do outro e da mediação social na formação de novas representações. De forma complementar, Coutinho et al. (2016) defendem que o confronto com a experiência concreta, quando pedagogicamente mediado, tem o potencial de reestruturar concepções anteriores, favorecendo uma aprendizagem mais profunda e situada.

(ii) Impacto das atividades colaborativas na interação social

A segunda categoria emergente remete para os efeitos das dinâmicas colaborativas na interação entre pares. Uma das estratégias implementadas ao longo da UD consistiu na manutenção deliberada de pares fixos, particularmente em atividades a par. Esta decisão teve como objetivo fomentar a aproximação gradual entre os elementos de cada par, permitindo o desenvolvimento de confiança, a redução da inibição e a criação de condições para uma comunicação mais fluída e significativa. Paralelamente, nas tarefas de grupo, presentes em todas as aulas, os agrupamentos foram sistematicamente reorganizados, permitindo diversificar os contactos e ampliar os círculos de interação.

As entrevistas revelaram que esta combinação estratégica produziu efeitos visíveis na relação entre os alunos.

“Antes não falava com o par com que fiquei, mas com a dança tive que falar. No início só o essencial, mas depois, como tínhamos que construir algo juntos, acabámos por falar mais, e isso foi ficando cada vez mais natural e abrangente.”

(Aluno 5 - Entrevista 1)

Vários alunos manifestaram sentir-se progressivamente mais à vontade com o seu par ao longo da UD, o que sugere a eficácia da permanência enquanto catalisador da aproximação relacional. Contudo, os dados também revelam que essas transformações, embora significativas no contexto da aula, nem sempre se prolongaram para além deste espaço.

“Depois da aula isso desligava, e nunca mais falava com ele.”

(Aluno 5 - Entrevista 1)

Como justificação ao comentário anterior:

“Se calhar no 10.º ano teria tido mais impacto. Agora já temos os nossos grupos desde há muito tempo e não nos identificamos com algumas pessoas.”

(Aluno 4 - Entrevista 1)

Estes testemunhos ilustram um fenómeno frequentemente descrito na literatura: a distinção entre relações pedagógicas contextuais e laços sociais mais estruturais. Como sublinha Dubet (2004), a escola é também um espaço de reprodução de pertenças sociais, e mudanças no plano relacional implicam tempo, continuidade e uma ação pedagógica intencional e sustentada. Os princípios da aprendizagem cooperativa de Johnson e Johnson (2009) encontram, neste caso, confirmação parcial: algumas dinâmicas de cooperação emergiram com clareza, mas a sua profundidade e durabilidade dependeram de fatores contextuais mais amplos, incluindo a história relacional prévia dos alunos.

(iii) Desafios e estratégias no trabalho em grupo

As tarefas coreográficas, realizadas em pares, em pequenos e principalmente em grandes grupos, revelaram uma série de desafios inerentes ao trabalho colaborativo. Dificuldades na escuta ativa, na tomada de decisões partilhadas, na liderança informal e na gestão equitativa da participação foram evidenciadas em diferentes momentos. No entanto, estes obstáculos foram sendo progressivamente ultrapassados através de estratégias emergentes dentro dos próprios grupos, nomeadamente através da negociação, do respeito mútuo e da valorização do contributo de cada elemento.

Um dos alunos sublinhou esta dimensão colaborativa da experiência:

“Tivemos que ouvir os outros, decidir, às vezes ceder... Mas no final todos contribuímos.”

(Aluno 5 - Entrevista 2)

A percepção de que a liderança não foi imposta, mas construída em função da disponibilidade, do conhecimento prévio e da escuta dos outros, foi também referida por vários participantes.

“Houve quem liderou, talvez por já ser da dança e estar mais à vontade, mas perguntava se todos se sentiam à vontade. Foi fácil seguir.”

(Aluno 3 - Entrevista 2)

Estes testemunhos remetem para práticas de liderança partilhada, baseadas na escuta, na empatia e na construção de consensos, o que se aproxima do conceito de liderança distribuída proposto por Spillane (2006). Segundo este autor, a liderança não é propriedade exclusiva de um elemento do grupo, mas resulta da interação dinâmica entre sujeitos, tarefas e contextos específicos.

Apesar das dinâmicas positivas descritas, também foram identificadas dificuldades persistentes, sobretudo em alunos menos participativos ou mais inseguros. Como ficou registado numa reflexão das minhas aulas:

“Há alunos que continuam na retaguarda. O desafio é trazê-los para a frente sem os expor.”

(Reflexão da aula - 23/01/2025)

Este confronto com os limites da participação plena reforça a importância de práticas pedagógicas diferenciadas, que respeitem os ritmos individuais sem abdicar da responsabilidade de envolver todos os alunos de forma progressiva. Como defende Freire (1996), educar é um ato ético e sensível, que exige a criação intencional de condições para que cada aluno se sinta autor da sua aprendizagem — com espaço, tempo e apoio adequados.

(iv) Contributos da dança para a construção de identidade e coesão de grupo

A quarta categoria emergente remete para a dimensão identitária e afetiva da prática da dança, particularmente no que se refere à introdução da dança tradicional portuguesa. A valorização do património cultural imaterial e o carácter coletivo destas danças foram elementos frequentemente destacados pelos alunos, que associaram a experiência à pertença cultural e à vivência de momentos de genuína ligação com os outros.

“As tradições não se podem perder... é a nossa cultura.”

(Aluno 1 - Entrevista 3)

Outros testemunhos reforçaram a valorização deste conteúdo específico, não apenas pela sua carga simbólica, mas também pelo entusiasmo que despertou:

“Gostei muito de dar a dança tradicional. É mais divertida, estamos a dançar e ao mesmo tempo a divertir-nos.”

(Aluno 5 - Entrevista 3)

“Também gostei mais da dança tradicional. É mais divertida e, depois, pensar que faz parte da nossa cultura acho que traz à prática muito mais significado.”

(Aluno 2 - Entrevista 3)

Estes relatos apontam para a capacidade da dança tradicional em conjugar expressividade, componente lúdica e identidade cultural, contribuindo de forma clara para o reforço da coesão grupal e para a criação de um espaço comum de pertença e celebração. Esta perceção foi igualmente registada por mim:

“Foi um momento raro. Toda a turma, em roda, de braço dado a dançar, até sem eu ter pedido.”

(Reflexão da aula - 14/01/2025)

A vivência positiva deste momento levou mesmo a uma alteração intencional do planeamento, com a introdução de uma dança adicional. A resposta da turma foi imediata e entusiasta, confirmando a adesão afetiva ao conteúdo. Como registei no diário:

“Houve um aluno que disse que tantas vezes tinha ouvido a música (‘Malhão’), mas nunca tinha pensado em vir aprender a dançá-la, e logo todos concordaram, riram, e foi um momento em que percebi que a dança tradicional realmente traz essa dimensão afetiva e divertida. Estavam todos a dançar juntos. Ouvia-se o som das gargalhadas.”

(Reflexão da aula - 23/01/2025)

Estas observações confirmam o que defendem autores como Karkou e Sanderson (2008), para quem a dança constitui um contexto privilegiado de expressão identitária e de coesão grupal, sobretudo quando assente em práticas tradicionais que evocam pertenças culturais partilhadas. No contexto desta unidade, a dança tradicional revelou-se uma ferramenta pedagógica especialmente eficaz na construção de um grupo mais próximo, unido e emocionalmente sintonizado — onde dançar foi, simultaneamente, expressar, partilhar e pertencer.

6.4 Discussão

Os resultados deste estudo corroboram a ideia de que a dança, enquanto prática pedagógica em contexto escolar, favoreceu experiências de aprendizagem significativas, centradas na expressividade corporal, na interação interpessoal e na construção de relações pedagógicas mais colaborativas.

No plano atitudinal, verificou-se uma evolução positiva na predisposição dos alunos para a prática da dança, especialmente entre aqueles que manifestaram resistência inicial. Essa resistência, em muitos casos associada a estereótipos de gênero e ao receio da exposição, foi sendo atenuada através de uma mediação pedagógica intencional, centrada na progressividade, na valorização do processo e na criação de um ambiente de segurança e respeito. A esta luz, a teoria de Vygotsky (1978) confirma a importância da mediação social na reconstrução de percepções e disposições. O conceito de *habitus corporal*, proposto por Bourdieu (1980), ajuda igualmente a compreender a influência das disposições adquiridas na relação com o corpo e com práticas expressivas pouco normativas em contexto escolar.

Em termos de interação social, os dados apontam para um incremento das oportunidades de comunicação e cooperação entre pares, promovido pela organização estratégica dos agrupamentos e pela manutenção deliberada de pares fixos. Esta aproximação relacional foi, contudo, maioritariamente limitada ao espaço da aula, como vários alunos referiram. Tal facto revela a resiliência das redes de pertença previamente estabelecidas, conforme aponta Dubet (2004), e sublinha a importância de ações pedagógicas sistemáticas e prolongadas para que mudanças relacionais se consolidem de forma efetiva.

As tarefas coreográficas emergiram como contextos férteis para o desenvolvimento de competências de negociação, partilha de decisões e liderança distribuída. Os alunos relataram práticas de escuta e cooperação genuína, por vezes espontâneas, em sintonia com os princípios da aprendizagem cooperativa (Johnson & Johnson, 2009) e com a conceção de liderança como fenómeno emergente (Spillane, 2006). Ainda assim, importa reconhecer que, em alguns casos, a colaboração foi percecionada como funcional e orientada para a concretização da tarefa, o que levanta questões sobre a intencionalidade da ação pedagógica na articulação entre participação e consciência crítica.

No domínio da gestão da confiança e do contacto físico, observou-se uma transição importante: do desconforto inicial para a aceitação progressiva, mediada por propostas metodológicas respeitadoras e gradualmente introduzidas. Esta transformação validou o papel da dança como meio de escuta do corpo, de reconhecimento do outro e de construção de segurança relacional (Hanna, 2015).

Por fim, os momentos de reflexão, quer em grupo, quer em contexto individual, revelaram-se centrais na consolidação das aprendizagens. Foram nestes espaços que muitos alunos tomaram consciência do seu próprio percurso, da evolução do grupo e da importância da cooperação enquanto valor educativo. Ainda que os efeitos estruturais da intervenção não tenham sido profundos, a unidade proporcionou vivências de elevada densidade pedagógica, promovendo a ressignificação do corpo, da relação com os outros e da própria disciplina de EF como espaço educativo humanizador.

6.5 Limitações e Perspetivas para Investigações Futuras

Apesar dos contributos deste estudo para a compreensão do potencial da dança como catalisador de processos relacionais positivos em contexto de EF, algumas limitações devem ser consideradas.

A primeira limitação prende-se com o contexto da amostra: a intervenção decorreu com uma única turma de 12.º ano, cujos laços sociais estavam já bastante consolidados. Alguns alunos referiram, nas entrevistas, que o impacto da dança nas relações interpessoais teria sido mais forte se a proposta tivesse surgido no início do ciclo. Este aspeto convida a futuras investigações em anos letivos anteriores, onde as estruturas grupais estão ainda em formação e mais permeáveis à mudança.

A duração da intervenção constitui outro fator a considerar. Quatro semanas revelaram-se suficientes para desencadear mudanças visíveis, no “à vontade” corporal, na cooperação e na comunicação, mas não permitem avaliar a sustentabilidade dessas transformações a médio ou longo prazo. Investigações futuras poderão beneficiar de dispositivos pedagógicos prolongados no tempo, ou até de estudos longitudinais, capazes de acompanhar a evolução dos efeitos relacionais da dança ao longo de todo o ano letivo.

Importa ainda referir a dupla posição da investigadora como docente e observadora. Este papel híbrido, embora enriquecedor pela proximidade ao contexto, poderá ter

influenciado a interpretação de certos comportamentos. A triangulação com outros investigadores ou observadores externos poderá, em estudos futuros, contribuir para um olhar mais distanciado e complementar.

Por fim, destaca-se um elemento pessoal, mas relevante: foi primeira experiência na condução de entrevistas. Apesar de ter procurado preparar cuidadosamente o guião e criar um ambiente informal, reconheço que, por vezes, pode ter escapado oportunidades de aprofundamento ou reformulação mais oportuna das perguntas.

Assim, embora os resultados obtidos tenham demonstrado o potencial da dança como espaço de encontro, expressão e cooperação, permanece muito por explorar. Estudos futuros poderão alargar o olhar a outros contextos educativos, incluir perspetivas dos professores ou cruzar a dança com outras linguagens artísticas. A dança, enquanto movimento com sentido, tem ainda muito para revelar sobre o modo como nos encontramos, conhecemos e cuidamos uns dos outros.

6.6 Conclusão

A presente investigação confirmou que a dança, enquanto prática pedagógica intencional e sensível, pode efetivamente assumir-se como catalisador da interação social, da cooperação e da coesão no contexto escolar. A UD aqui desenvolvida demonstrou que dançar, mais do que executar movimentos, é também uma forma de escutar, de criar vínculos e de construir sentidos coletivos.

Ao longo da intervenção, tornou-se claro que o envolvimento dos alunos não depende exclusivamente do gosto inicial pelo conteúdo, mas da forma como este é apresentado, mediado e vivido em grupo. A dança tradicional portuguesa, em particular, emergiu como um dispositivo privilegiado para o reconhecimento da identidade cultural e para a construção de pertença, proporcionando experiências de envolvimento afetivo e coletivo que romperam, ainda que temporariamente, com as segmentações sociais habituais da turma.

Ainda que os efeitos transformadores se tenham revelado localizados, a experiência pedagógica permitiu criar fissuras no quotidiano escolar, onde a partilha de ritmos, gestos e olhares se converteu em vivência autêntica de empatia e colaboração. Os relatos dos alunos, as observações da prática e os momentos de reflexão partilhada confirmaram que

a dança pode, de facto, conectar alunos entre si, alunos com a sua cultura e, alunos com a sua própria corporalidade.

Dançar para conectar revelou-se, assim, mais do que uma metáfora: foi uma realidade experienciada e pedagogicamente construída, mesmo num espaço/tempo limitado. Através de práticas inclusivas, cooperativas e culturalmente enraizadas, a EF demonstrou a sua capacidade de ser um espaço de formação relacional e cidadã, onde se educa o corpo sem esquecer a mente, as emoções e os vínculos.

Reforça-se, portanto, a importância de integrar a dança de forma estruturada no currículo, não como exceção, mas como caminho legítimo para uma escola que reconhece a centralidade do corpo na construção de aprendizagens com significado. Investigações futuras poderão explorar a continuidade e o aprofundamento desta abordagem, de modo a consolidar uma EF verdadeiramente conectada com os desafios humanos, sociais e culturais da contemporaneidade.

6.7 Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Angrosino, M. (2009). *Doing ethnographic and observational research*. Sage.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn and Bacon.
- Bond, K. E., & Stinson, S. W. (2000). "I feel like I'm going to take off!" Young people's experiences of the superordinary in dance. *Dance Research Journal*, 32(2), 52–87.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Éditions de Minuit.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Bungay, H., & Vella-Burrows, T. (2013). The effects of participating in creative activities on the health and well-being of children and young people: A rapid review of the literature. *Perspectives in Public Health*, 133(1), 44–52.

- Chelladurai, P. (2007). *Managing organizations for sport and physical activity* (2nd ed.). Holcomb Hathaway.
- Coutinho, C., Sousa, E., & Leal, C. (2016). A investigação qualitativa em educação: Perspetivas e práticas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50(1), 27–45.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Darido, S. C., & Rangel, I. C. A. (2005). *Educação física na escola: Implicações para a prática pedagógica*. Guanabara Koogan.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Dubet, F. (2004). *O que é uma escola justa?* Edições ASA.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). Sage Publications Ltd.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. SAGE Publications.
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261–280.
- Hanna, J. L. (2015). *Dancing to learn: The brain's cognition, emotion, and movement*. Rowman & Littlefield.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Karkou, V., & Sanderson, P. (2006). *Arts therapies: A research-based map of the field*. Elsevier Health Sciences.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.

- Koff, S. R. (2000). Dance education as an aspect of movement and mobility in everyday living. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 71(5), 40–44.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2000.10605907>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Sanderson, P. (2008). The arts, social inclusion and social class: The case of dance. *British Educational Research Journal*, 34(4), 467–490.
- Schmais, C. (1985). Healing processes in group dance therapy. *American Journal of Dance Therapy*, 8(1), 17–36.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Sparkes, A. C., & Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product*. Routledge.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Falmer Press.
- Tracy, S. J. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Lawrence Erlbaum Associates.

7. Considerações finais

Ao iniciar este EP, transportava comigo um conjunto de expectativas nutridas ao longo de anos de formação, experiências e sonhos. Esperava encontrar desafios, certamente, mas também reencontros com a essência do que significa ensinar: estar com o outro, escutá-lo, provocar o seu crescimento e, nesse processo, crescer também. Hoje, ao olhar retrospectivamente para este percurso, reconheço que a realidade superou, em muitos aspectos, a idealização inicial. Não porque tenha sido mais fácil, mas porque foi, acima de tudo, mais real, mais densa e mais transformadora.

A transição entre o 1.º Ciclo, onde anteriormente exercera funções, e o Ensino Secundário revelou-se um território de complexidade, exigência e descoberta. Os alunos, com as suas histórias, silêncios e resistências, exigiram de mim uma presença mais atenta, uma escuta mais profunda e uma ação mais consciente. Aprendi que ensinar não é apenas transmitir conhecimento, mas, sobretudo, criar as condições para que o conhecimento aconteça em diálogo com a experiência, o corpo e o mundo de cada aluno.

A prática pedagógica vivida foi marcada pela constante articulação entre planeamento e flexibilidade, entre rigor metodológico e sensibilidade ética. Constatei que nenhuma estrutura, por mais robusta, se sobrepõe à necessidade de adaptar, reformular e responder ao inesperado com intencionalidade educativa. Nesse sentido, ensinar foi, para mim, um exercício contínuo de presença reflexiva, de construção situada e de compromisso com uma EF que valoriza todos os corpos, todas as vozes e todas as possibilidades de ser e de aprender.

A relação com os alunos constituiu, talvez, o ponto mais transformador deste percurso. Entre gestos de confiança e partilhas silenciosas, foi-se construindo um vínculo pedagógico que me permitiu compreender que a verdadeira autoridade nasce da coerência, do respeito e da autenticidade. Levo comigo os “caramelos”, não como uma simples turma, mas como um espelho do impacto que a docência pode ter quando é exercida com entrega, afeto e sentido.

A supervisão, por sua vez, foi vivida como espaço de exigência formativa e crescimento pessoal. O diálogo com o PC e a PO foi determinante para a consolidação de uma identidade profissional que se quer crítica, reflexiva e em permanente construção. Em

cada reflexão conjunta, cada observação devolvida, cresci, não apenas como professora, mas como pessoa capaz de pensar sobre o que faz, por que o faz e para quem o faz.

Este relatório é, por isso, mais do que uma síntese de práticas: é o testemunho de um compromisso. Um compromisso com uma escola que acolhe, que desafia, que forma e que transforma. Uma escola que não se contenta com o cumprimento formal de programas, mas que ousa educar para a cidadania, para a consciência corporal, para a cooperação e para a dignidade humana.

Saio deste estágio com a convicção reforçada de que a EF tem um papel insubstituível na formação integral dos alunos. Uma disciplina que, sendo do corpo, é também do pensamento, das emoções, da relação. Uma disciplina que, quando pensada com intencionalidade pedagógica e ética, pode ser verdadeiramente emancipadora.

O futuro que antevejo enquanto docente será certamente marcado pela continuidade deste processo de aprendizagem, pelo aprofundamento do meu envolvimento em projetos educativos interdisciplinares e pelo compromisso com uma escola mais justa, aberta e sensível à diversidade dos seus alunos

E, é também neste futuro que levarei comigo um momento que guardarei para sempre: o agradecimento de um aluno, feito de forma simples, direta e sincera, por eu ter chegado à turma. Por estar verdadeiramente presente. Por me ter preocupado. Uma palavra, um gesto, mas que, para mim, foram tudo. Ouvi-lo dizer que finalmente sentia que alguém estava ali para ensinar, para cuidar, para acreditar, deu sentido a cada reflexão, a cada desafio e a cada linha deste relatório. Porque é nisso que se cumpre a missão de ensinar.

E se, em criança, o desporto era o espaço onde corria livremente, de pés descalços e sonhos nas mãos, hoje é nele que escolho permanecer, não como atleta, mas como educadora. Com a mesma paixão de quem joga para vencer, mas com a consciência de que, na educação, vencer é fazer com que cada aluno se sinta capaz, valorizado e inteiro. É nesse compromisso que termina este relatório, e é desse lugar que continuará a nascer, todos os dias, a professora que escolhi ser.

8. Referências bibliográficas

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 31–52). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Livros Horizonte.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Brookhart, S. M., & Nitko, A. J. (2019). *Educational assessment of students* (8.^a ed.). Pearson Education.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais - Educação Física*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt>
- Fernandes, D. (2007). *A avaliação das aprendizagens: Sucesso escolar e construção de cidadania*. Porto Editora.
- Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 135–148.
<https://doi.org/10.1080/02607470120067882>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto: ASA.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4.^a ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2001). *Learning together and alone: An overview*. University of Minnesota, Cooperative Learning Center.

- Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P., & Silva, P. (2021). *Pedagogia e didática do desporto*. Instituto Português do Desporto e Juventude.
- Metzler, M. W., & Colquitt, G. T. (2021). *Instructional models for physical education* (4th ed.). Routledge.
- Ministério da Educação. (2001). *Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República, Série I-A, n.º 201, 5569–5572*.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5.ª ed.). San Francisco, CA: Benjamin Cummings.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educação, (350)*, 203–218.
- Perrenoud, P. (1998). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens — entre duas lógicas*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar* (Trad. de *Dix nouvelles compétences pour enseigner: Invitation au voyage*). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 1999 pela ESF)
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science, 18*(2), 119–144.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1–22.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3.ª ed.). ASCD.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Anexos

Anexo 1 – Planejamento Anual

	1º PERÍODO			
	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
3ª-Feira		1	5	3
UD		ApF (7) - Badminton AD	Andebol (4)	Voleibol (4) + ApF
Espaço		Exterior 1	Pavilhão	Ginásio
Tempo Letivo		9	24	36
5ª-Feira		3	7	5 - Obsv. PO
UD		ApF (8/9) - Voleibol AD	Andebol (5/6)	Voleibol (5/6) + ApF
Espaço		Exterior 1	Pavilhão	Exterior
Tempo Letivo		10 e 11	25 e 26	37 e 38
3ª-Feira		8	12	10
UD		Atl (1)	Andebol (7)	Dança (1)
Espaço		Pista	Pavilhão	Sala de espelhos
Tempo Letivo		12	27	39
5ª-Feira	12	10	14	12
UD	Apresentação	Atl (2/3)	Andebol (8/9)	Dança (2/3)
Espaço	Box	Pista	Pavilhão	Sala de espelhos
Tempo Letivo	1 e 2	13 e 14	28 e 29	40 e 41
3ª-Feira	17	15	19	17
UD	ApF (1)	Atl (4)	Não houve aula	Torneio
Espaço	Exterior 1	Pista	Exterior	Exterior
Tempo Letivo	3	15	30	42
5ª-Feira	19	17	21	Interrupção Letiva
UD	ApF (2/3) Ginástica Solo AD	Atl (5/6)	Andebol (10/11) - AS	
Espaço	Exterior 1	Pista	Exterior	
Tempo Letivo	4 e 5	16 e 17	31 e 32	
3ª-Feira	24	22	26	
UD	ApF (4) Atletismo AD	Atl (7)	Voleibol (1)	
Espaço	Exterior 1	Pista	Ginásio	
Tempo Letivo	6	18	33	
5ª-Feira	26	24	28	
UD	ApF (5/6) Andebol AD	Atl (8/9)	Voleibol (2/3)	
Espaço	Exterior 1	Pista	Exterior	
Tempo Letivo	7 e 8	19 e 20	34 e 35	
3ª-Feira		29		
UD		Andebol (1)		
Espaço		Pavilhão		
Tempo Letivo		21		
5ª-Feira		31		
UD		Andebol (2/3)- Teste Escrito APT		
Espaço		Pavilhão		
Tempo Letivo		22 e 23		

2º PERÍODO			
Janeiro	Fevereiro	Março	Abril
Interrupção Letiva	4	Interrupção Letiva	1
	Voleibol (10)		Badminton (3)
	Pavilhão		Ginásio
	55		78
	6		3
	Voleibol (11/12) - AS		Torneio
	Exterior		Exterior
	56 e 57		79
7	11	11	Interrupção Letiva
Dança (4)	Voleibol (13) - AS	Ginástica (9)	
Sala de espelhos	Ginásio	Sala de espelhos	
43	58	69	
9	13	13	
Dança (5/6)	Ginástica (1/2)	Ginástica (10/11)	
Sala de espelhos	Sala de espelhos	Ginásio	
44 e 45	59 e 60	70 e 71	
14	18	18	
Dança (7)	Ginástica (3)	Ginástica (12)	
Sala de espelhos	Sala de espelhos	Sala de espelhos	
46	61	72	
16	20 - Obs. PO	20	
Dança (8/9)	Ginástica (4/5)	Ginástica (13/14)- AS + APT	
Sala de espelhos	Sala de espelhos	Ginásio	
47 e 48	62 e 63	73 e 74	
21	25	25	
Dança (10)	Ginástica (6)	Ginástica (15)	
Sala de espelhos	Sala de espelhos	Pavilhão	
49	64	75	
23	27	27	
Dança (11/12) - AS	Ginástica (7/8)	Badminton (1/2)	
Box	Sala de espelhos	Ginásio	
50 e 51	65 e 66	76 e 77	
28			
Voleibol (7)			
Pavilhão			
52			
30			
Voleibol (8/9)			
Exterior			
53 e 54			

3º PERÍODO		
Abril	Maio	Junho
Interrupção Letiva		3
		Desportos combate - Jujitsu (1)
		Ginásio
		96
	1 de maio - Feriado	5
		Desportos combate - Jujitsu (2). Autoavali
		Sala de espelhos
		97 e 98
	6	
	Badminton (4)	
	Pavilhão	
	84	
	8	
	Badminton (5/6)	
	Pavilhão	
	85 e 86	
	13	
	Badminton (7)	
	Pavilhão	
	87	
	15 - Obs. PO	
	Badminton (8/9)	
	Pavilhão	
	88 e 89	
22	20	
Atl (10)	Badminton (10)	
Pista	Pavilhão	
80	90	
24	22	
Atl (11/12)	Badminton (11/12) AS + AptF	
Pista	Pavilhão	
81 e 82	91 e 92	
29	27	
Atl (13) - AS	Badminton (13) AS + AptF	
Pista	Ginásio	
83	93	
	29	
	Av. ApF (11/12)	
	Exterior	
	94 e 95	

Anexo 2 – Roulement das Instalações

[illegible]

Anexo 3 – Exemplo UD

Dia			27/3	01/4	6/5	8/5	13/5	15/5	20/5	22/5	27/5
Espaço			G	G	P	P	P	P	P	P	G
Duração			100'	50'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'
Conteúdos /Aulas			1/2	3	4	5/6	7	8/9	10	11/12	13
Hab. Motoras	Técnica	Pegas	I/E	E	C						
		Posição Base	I/E	E	E	C					
		Serviço			I/E	E	E	C			
		Clear	I/E	E	E	E	C				
		Lob				I/E	E	E	E	E	C
		Amorti						I/E	E	E	
		Remate							I/E	E	
	Tática	Jogo Singulares			I/E	E	E	E	C		
Cultura Desportiva		Regulamento			x	x		x	x		
Cap. Motoras	Cond.	Força	x			x			x		
		Velocidade	x			x	x	x			
		Resistência		x	x			x	x	x	
		Flexibilidade		x	x		x			x	
	Coord.	Or. Espacial	x	x	x						
		Dif. Cinestésica	x			x	x	x			
		Velocidade de Reação				x	x	x			
Conc. Psicossociais	Sócio.	Cooperação	x	x							
		Responsabilidade			x	x	x		x	x	
		Fair-play				x		x	x		
	Psico.	Empenho	x	x	x						
		Motivação		x		x		x	x		
		Autoconfiança			x		x	x	x	x	

AValiação SUMATIVA

Anexo 4 – Modelo de Plano de Aula

PLANO DE AULA

Aula n.º		
Professor:	Ano:	Turma:
Unidade Didática:	Data:	
Aula U.D. n.º:	Hora:	
Instalação:	Tempo de aula:	Tempo Útil:

Função Didática (Conteúdos):	Material:
Objetivos Específicos: Objetivo Motor: Objetivo Cognitivo: Objetivo Socio afetivo:	
Sumário:	

Part e da aula	Tempo (h/duração)		Conteúdos	Tarefa/ Organização	CrITÉrios de êxito	Erros comuns
I n i c i a l					-	-
F u n d a m e n t a l						
F i n a l					-	-

Reflexão:

Anexo 5 – Grelha de avaliação diária

[illegible]

[illegible]